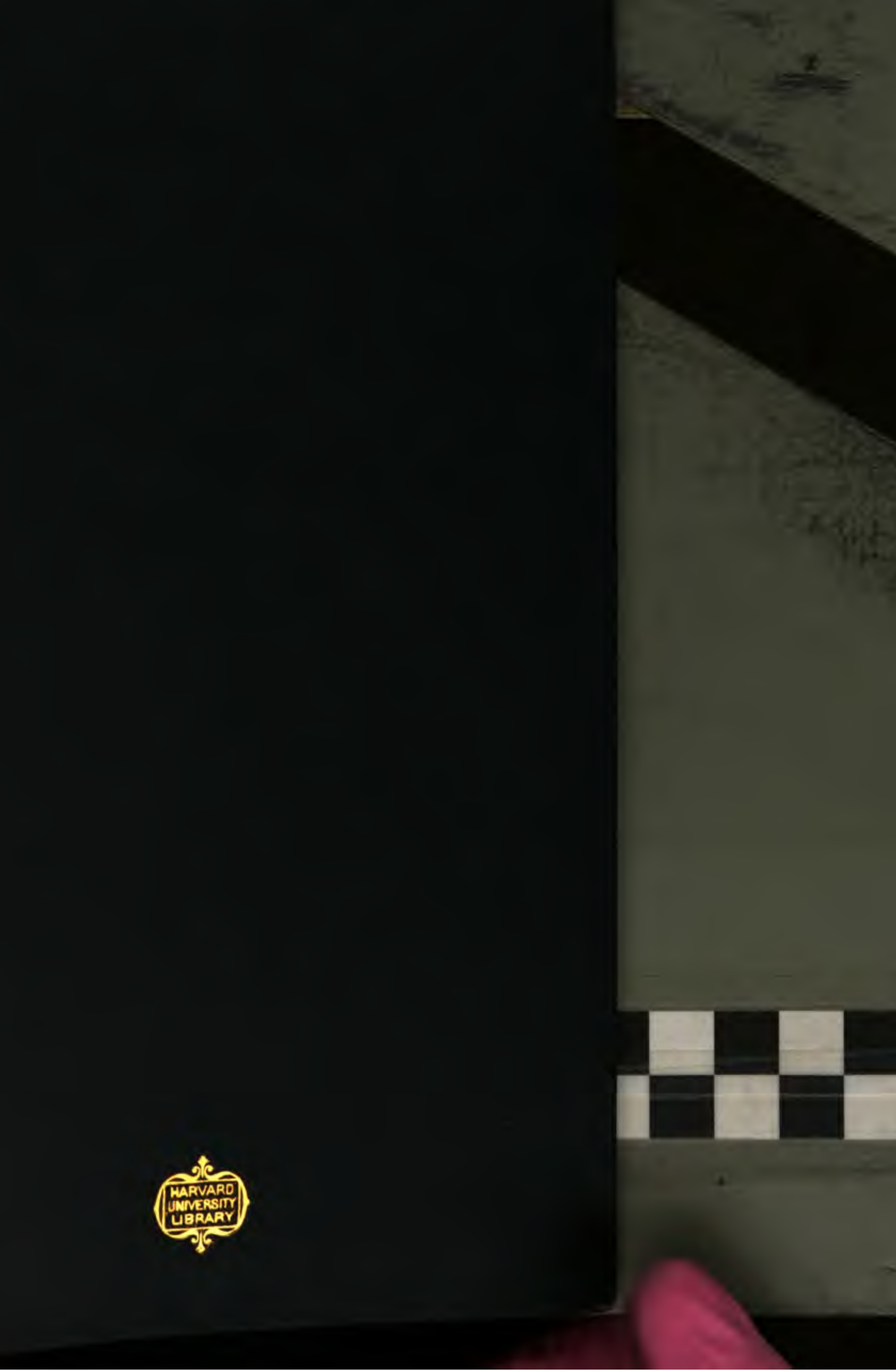
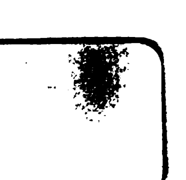
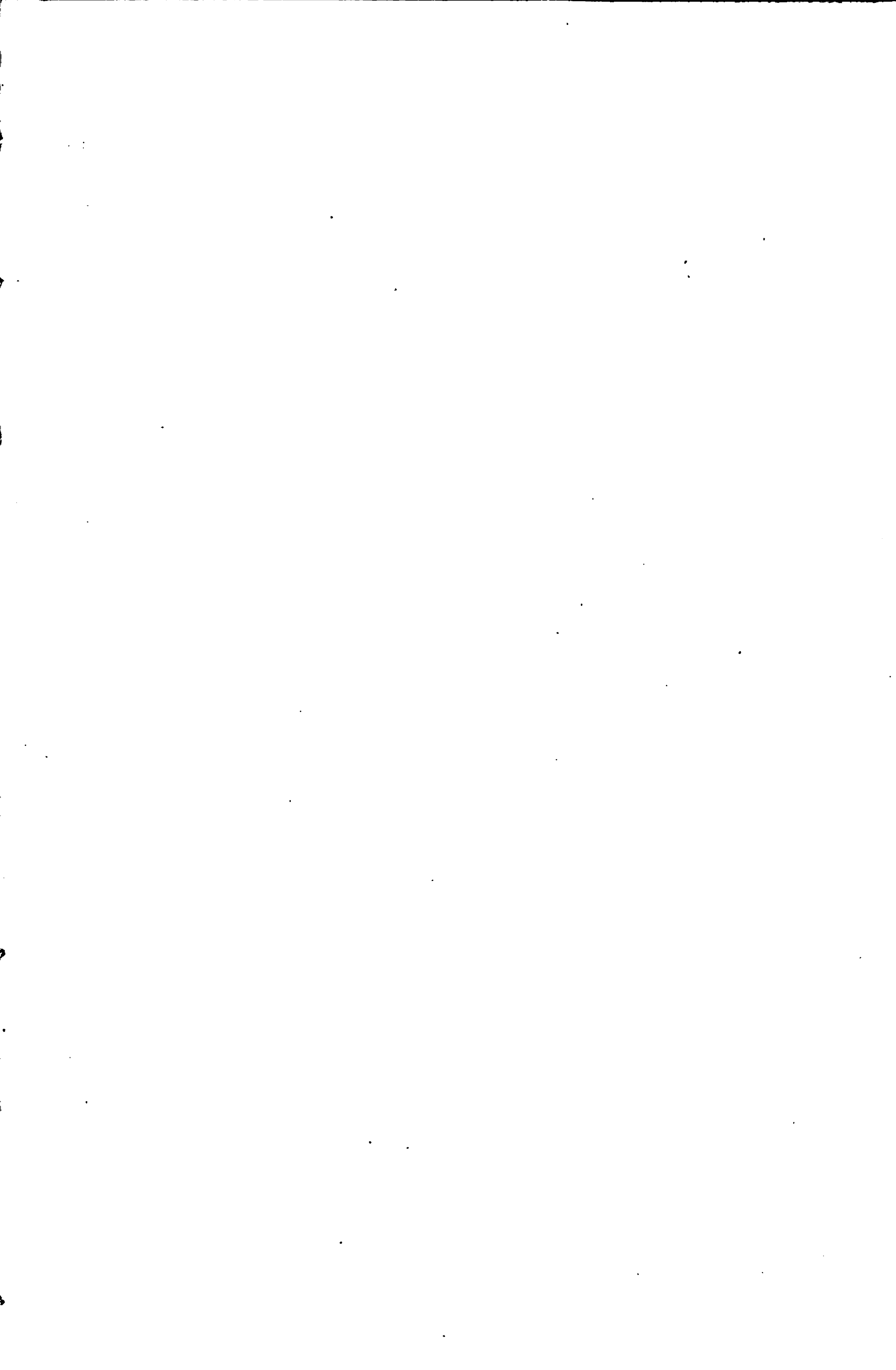
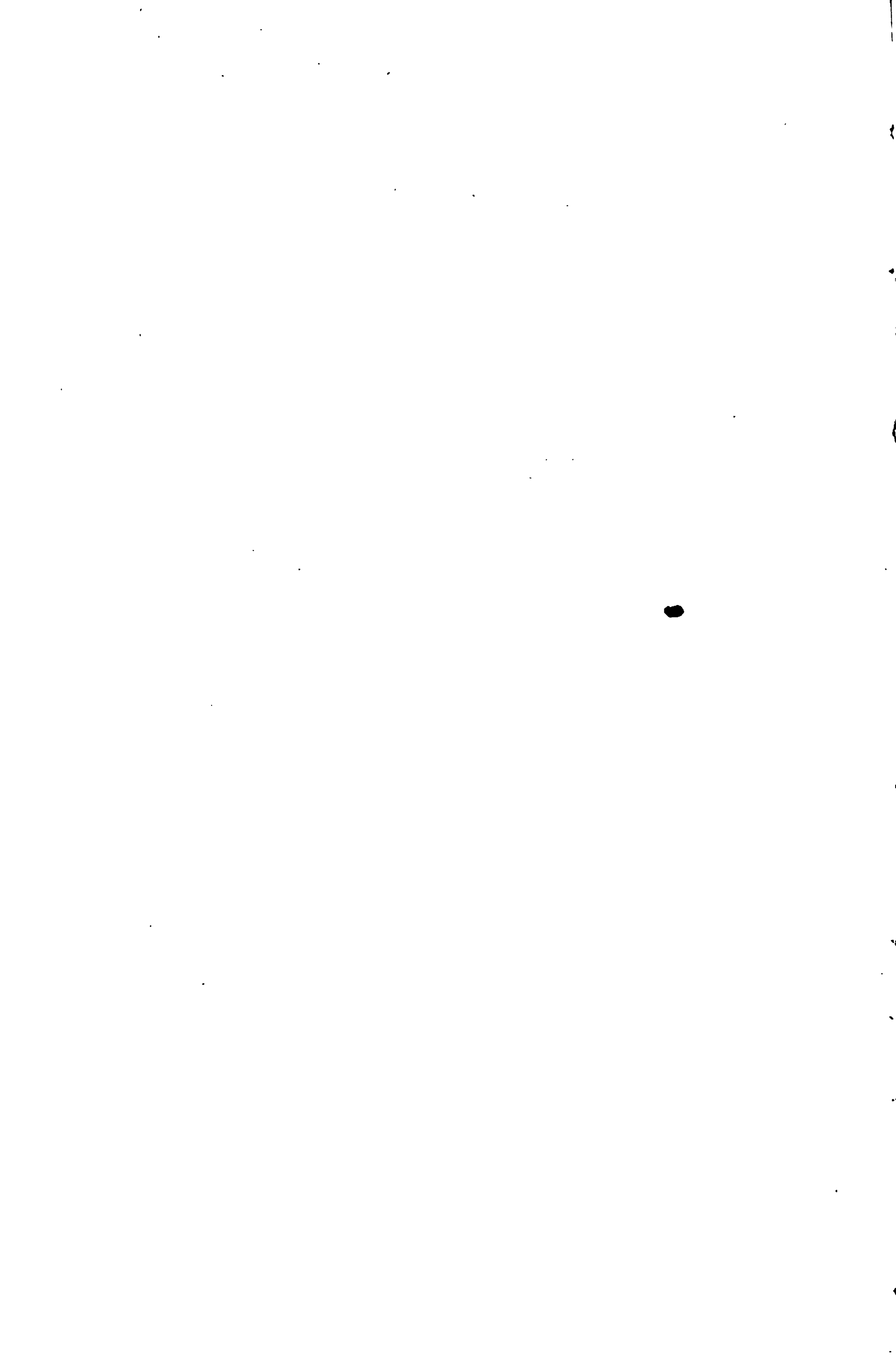

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY


SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
ET
VE
RI
TAS
CHRISTO
ECCLESIAE







Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie.

herausgegeben von

Prof. Th. Ziegler (Strassburg) & Prof. Th. Ziehen (Berlin).

VIII. Band, 2. Heft.

HELEN KELLER.

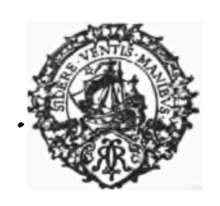
DIE ENTWICKLUNG UND ERZIEHUNG EINER TAUBSTUMMBLINDEN

ALS PSYCHOLOGISCHES, PÄDAGOGISCHES UND SPRACHTHEORETISCHES PROBLEM

VON

L. WILLIAM STERN

PRIVATDOZ. DER PHILOS. IN BRESLAU.



BERLIN,

Verlag von Reuther & Reichard

1905.

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhalt.



I. Einleitung.

Das traurige Geschick, der beiden höheren Sinne, des Gesichts und des Gehörs, zugleich beraubt zu sein, und damit auch der Sprache zu entbehren, ist gar nicht so selten, wie man es hoffen möchte; gibt doch ein jüngst erschienenes französisches Buch[1]) einen Katalog der bisher in der Literatur bekannt gewordenen Taubstumm-Blinden, der nicht weniger als 54 Nummern enthält. In früheren Zeiten mußten solche bedauernswerten Geschöpfe in völliger geistiger Verödung jämmerlich dahinvegetieren; es schien ganz aussichtslos, diese furchtbare Sperre, die sie von der Außenwelt trennte, zu durchbrechen. Dies ist erst anders geworden, seitdem der amerikanische Philantrop und Blindenanstaltsdirektor Howe im Jahre 1837 die damals 8jährige, seit Beginn ihres dritten Lebensjahres taubstummblinde Laura Bridgman in sein Institut aufnahm und durch geschickte Verwertung des Tastsinnes den Zugang zu ihrer Seele fand. Laura lernte sich durch das Fingeralphabet verständigen, Blindenschrift lesen, Briefe schreiben, Rechnen, Handarbeiten machen, eignete sich auch einige elementare Kenntnisse, namentlich in religiösen Dingen an.[2]) Sie blieb Zeit ihres Lebens in dem Bostoner Blindeninstitut, wo sie namentlich am Verfertigen feiner Handarbeiten Freude fand, und starb dort 1889. Die Erziehung Dr. Howes, über welche dieser sehr genaue Berichte hinterlassen hatte, wurde dann vor-

[1]) L. Arnould. Une Ame en Prison. Paris et Poitiers, H. Oudin. 3. Edition.

[2]) Über den Grad, den ihre geistige Ausbildung erreicht hat, sind auch in Deutschland übertriebene Nachrichten verbreitet. So ist es viel zu viel gesagt, wenn Wundt ihr „eine feine Bildung und die verschiedenartigsten Kenntnisse, in denen sie bei hervorragender Begabung und hoher Wißbegierde rasche Fortschritte machte", zuschreibt. (Grundz. d. phys. Psychol. 5. Aufl. II. 454.)

bildlich für so manche weiteren Versuche in Amerika und dem Ausland, Taubstummblinde auszubilden.

Ein Jahr nach Laura Bridgmans Tode, also 1890, verfaßte ein deutscher Psychologe, Professor Jerusalem in Wien, über ihre psychische Beschaffenheit eine Studie, deren Lektüre sehr zu empfehlen ist.[1]) Im Schlußabschnitt erwähnt nun Jerusalem einige weitere in Amerika erzogene Taubstummblinde; und von einem dieser Geschöpfe, einem damals 10jährigen Mädchen, das erst 3 Jahre lang unterrichtet wurde, wagt er die kühne Prophezeihung[2]): „Wenn ihr Gehirn nicht doch durch die fast unaufhörliche Tätigkeit leidet, dann darf man von diesem Kinde ganz Außerordentliches erwarten und es würde mich gar nicht wundern, wenn sie uns in einigen Jahren mit einer selbständigen schriftlichen Hervorbringung überraschte."

Dieses Kind war Helen Keller; die prophezeite „schriftstellerische Leistung" liegt jetzt vor und ist der Gegenstand der folgenden Untersuchung.[3])

Helen Keller hat ihre Lebensgeschichte geschrieben und damit hat die Welt eines der merkwürdigsten Bücher erhalten. Ein Mensch von vielseitiger Bildung entrollt in sicherer Sprachbeherrschung und trefflichem, freilich von Pathos nicht freien Stil ein Lebensschicksal, das ebenso furchtbar ist durch die Schranken, die ein schweres Geschick aufgerichtet hat, wie es glücklich ist durch die Sieghaftigkeit, mit der Intellekt, Kraft und Liebe jene Schranken zu überwinden vermocht haben. Ein Mensch spricht zu uns, der in absoluter Finsternis und Stille weilt, dem Farbe und Form, Licht und Schatten, Schall und Ton, Sprachlaut und Harmonie ewig verschlossen sind — und der doch von Welt und Leben mehr kennt, als so mancher Vollsinnige; der an Geisteskultur, an vielseitiger Genußfreudigkeit und Verständnisfähigkeit keinem „Normalen" nachchsteht.

Aber jenes Buch ist nicht nur ein Zeugnis seelischer Entwicklungsfähigkeit, sondern zugleich das hohe Lied der Erziehung.

[1]) W. Jerusalem. Laura Bridgman. Erziehung einer Taubstummblinden. Wien 1890.

[2]) S. 74.

[3]) Helen Keller: Die Geschichte meines Lebens. Mit einem Vorwort von Felix Holländer. Deutsch von P. Seliger. (Memoirenbibliothek II. Serie, Bd. 6), Stuttgart, R. Lutz 1904. 347 S.

Denn all die Schätze, die in Helen Keller verborgen lagen, harrten des Schatzgräbers, und nicht jeder beliebige „Pädagoge“ hätte die Wünschelrute zur Hebung der Schätze besessen. Die seltene Aufgabe forderte eine seltene Erzieherpersönlichkeit, und es war eine wundervolle Fügung, daß das Schicksal zwei außergewöhnliche Menschen, die zur Durchführung einer einzigartigen Mission zusammengehören, auch zusammenführte: der Name Helen Keller wird nie losgelöst genannt werden können von dem Namen Annie Sullivan, der sicherlich einmal in die Tafel der pädagogischen Genies eingeschrieben werden wird. Selbst fast noch ein Kind, erst seit wenigen Jahren aus der Blindheit gerettet, übernimmt sie die schwere Aufgabe; gänzlich unbekümmert um pädagogische Theorien und Methoden gestaltet sie intuitiv ein bisher noch nie ausgeübtes Verfahren, das sich glänzend bewährt und hoffentlich für die Zukunft heilsame Nachfolge bewirken wird. Wir dürfen uns freuen, daß jenes Buch nicht nur die Selbstbiographie und Briefe von Helen Keller, sondern auch zahlreiche Berichte und Briefe der Erzieherin aus den ersten Jahren der Arbeit enthält, Schriftstücke, aus denen uns ihr Wesen lebensvoll entgegentritt.

Wer Helen Keller und Annie Sullivan als Persönlichkeiten näher kennen lernen will, muß auf das Buch selber verwiesen werden; hier soll nur versucht werden, die Lehren herauszuarbeiten, die über das persönliche Interesse hinaus der Entwicklung der einen und dem Erziehungswirken der anderen zu entnehmen sind. Diese Lehren sind mannigfaltig genug.

Zunächst hat die Psychologie zu gewinnen, die allgemeine ebenso wie die differentielle und die genetische. Da hier die seelischen Funktionen eines Menschen unter Bedingungen stehen, die nur sehr selten vorhanden sind und tiefeinschneidende Wirkungen haben, ist es natürlich, daß sie sich zum Teil von ganz neuen Seiten präsentieren. Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Sprechen und Denken, ästhetische Gefühle, alles zeigt eine höchst lehrreiche Verschiebung gegenüber normalen Verhältnissen; und diese Verschiebungen lassen wieder auf die allgemeinen Gesetze, unter denen jene Funktionen stehen, neues Licht fallen. Die psychogenetische Bedeutung liegt darin, daß wir hier die Entwicklungsgeschichte einer Seele vor uns haben, bei der die beiden Entwicklungsfaktoren: angeborene Veranlagung und Er-

fahrungserwerb, nicht nur wegen des Fehlens der beiden höheren Sinne in einem anderen Verhältnis zueinander stehen als sonst, sondern auch in weit höherem Maße kontrollierbar sind als unter normalen Umständen.

Die zweite Wissenschaft, die aus dem Phänomen Helen Keller zu lernen hat, ist die allgemeine Theorie der Sprache. Die führende Rolle, welche die sprachliche Verständigung vermittelst des Fingeralphabets bei Helen Kellers Ausbildung gespielt hat, muß die landläufige Meinung von der absoluten Superiorität der Lautsprache gegenüber allen anderen Verständigungsmitteln in gewissem Sinne erschüttern; ferner empfängt das Verhältnis von Sprechen und Denken, äußerer und innerer Sprachform, sowie die Probleme der Sprachentwicklung und der spontanen Schöpfung sprachlicher Formen neue Beleuchtung. Besonders wichtig wird hierbei der Nachweis sein, daß die auf dem Fingeralphabet beruhende Sprech- und Denkentwicklung Helen's mit der lautsprachlichen Entwicklung des normalen Kindes einen ganz überraschenden Parallelismus zeigt, so daß wir uns hier einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit des sprachlichen Werdeprozesses zu nähern scheinen. Ich bin nun in der glücklichen Lage, auf Grund der mit meiner Frau gemeinsam angestellten Beobachtungen über die Sprachentwicklung unseres Kindes diesen Parallelismus schrittweise belegen zu können.

Drittens muß auch die Pädagogik als Theorie und Praxis zu den Lehren des Buches Stellung nehmen, die Normalpädagogik ebenso wie die Heilpädagogik. Zunächst kann man erkennen, wie unerwartet weit unter besonders günstigen Umständen die pädagogische Leistungsfähigkeit gehen kann. Sodann ist die Sullivansche Methode selbst lehrreich. Sie ist einerseits in den ersten Jahren, gerade weil sie sich auf keine bewußte Theorie stützte, die vielleicht vollständigste Durchführung des Rousseauschen Ausbildungsprinzips, die wir bisher kennen. Sie ist andererseits besonders erfolgreich gewesen durch einen Gesichtspunkt, der einer herrschenden pädagogischen Maxime, nämlich der möglichst vollständigen Anpassung des Lernstoffes an den jeweiligen Verständnisgrad des Zöglings, schnurstracks zuwiderläuft.

Die Taubstummenbildung im spezielleren wird vor zwei ernste Fragen gestellt: 1. Darf die erste Sprache, die ein Kind lernt, systematisch-grammatisch beigebracht werden, indem

von den einfachsten Wortelementen zu Worten, dann zu einfachen Sätzen usw. fortgeschritten wird (so geschieht es heute bei den deutschen Taubstummen mit der Lautsprache), oder muß sie so natürlich beigebracht werden, wie beim einjährigen normalen Kinde das Sprechen hervorgerufen wird, nämlich dadurch, daß fortwährend beliebig zum Kinde gesprochen und es ihm überlassen wird, eine allmählich wachsende Auslese des Verstehens und Nachsprechens zu treffen? Und im Zusammenhange damit: 2. Darf das in Deutschland bisher völlig vernachlässigte Fingeralphabet, das die natürlichste Mittelstufe zwischen Gebärdensprache und Lautsprache darzustellen scheint, auch weiterhin unberücksichtigt bleiben?

Endlich werden wir Veranlassung nehmen, über die Erziehung anderer Taubstummblinder auf Grund des neuen literarischen Materials eine orientierende Übersicht zu geben.

Das Buch, aus dem wir diese Lehren ziehen wollen, ist selbst nicht als ein wissenschaftliches geschrieben worden. Es will weder Psychologie treiben noch eine pädagogische Theorie aufstellen. Ja Miß Sullivan hat sogar die wissenschaftliche Seite des Problems mit einer gewissen Absicht vernachlässigt. Sie hat psychologische Untersuchungen an Helen Keller nicht zugelassen, hat auch ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen nicht mit der Ausführlichkeit und Regelmäßigkeit niedergelegt, wie es für manche Zwecke der Wissenschaft und Kultur wünschenswert gewesen wäre. Aber wir dürfen ihr deswegen nicht gram sein. Lust an kühl wissenschaftlichem Registrieren findet sich selten mit genialer Intuition vereinigt; objektiv sachliches Interesse selten mit einer so absoluten Hingabe an eine persönliche Mission.

Zum Glück für uns aber ist doch das Material, das die Wissenschaft aus jenem Buch ziehen kann, reichhaltig genug. In dankenswerter Weise haben doch die an der Ausgabe der Autobiographie Beteiligten dafür gesorgt, daß wenigstens nachträglich alles Wesentliche, das unsere Kenntnis des ganzen Erziehungs- und Entwicklungsphänomens zu vervollständigen geeignet ist, dem Buche beigegeben wurde. Außer der selbstverfaßten Lebensbeschreibung und zahlreichen Briefen Helens und außer den Briefen und Berichten von Miß Sullivan enthält das Werk noch einige zusammenfassende Kapitel aus der Feder des Herrn John Albert Macy über Helens Persönlichkeit, Bildung, Sprache und

Schriftstellerei. Ins Deutsche ist das Ganze von P. Seliger trefflich übersetzt worden.

Natürlich muß bei der Benützung und wissenschaftlichen Ausbeutung dieser Quellen Vorsicht geübt werden. Bei der lebhaften Phantasie und Autosuggestion Helens darf ihre eigene Lebensbeschreibung namentlich für die früheren Jahre nicht als unbedingt korrekt hingenommen werden; glücklicherweise sind dafür die aus jener Zeit selbst stammenden Niederschriften der Lehrerin vorhanden. Dagegen sind wir wohl imstande, uns über die psychische Beschaffenheit, die Helen Keller jetzt besitzt, aus Inhalt und Form ihrer schriftstellerischen Tätigkeit ein Bild zu gestalten.

Das Buch ist auch deswegen willkommen zu heißen, weil es endlich den wirren und schiefen, unkontrollierbaren und übertreibenden Berichten, die bisher über Helen Keller durch die Blätter gingen, ein Ende macht.[1]) Schon von Anfang an war durch die überschwänglichen Berichte des Bostoner Blindenanstaltsdirektors Anagnos Helens Erziehung in die Sphäre der Sensation gehoben worden; unkritische Besucher, die diese oder jene Leistung sahen, und ihre Bedeutung und ihren Zusammenhang mißverstehend, als Wunder anstaunten, Zeitungsreporter, die den interessanten Stoff nach Gutdünken zurechtstutzten, förderten die Mythenbildung. Es ist sehr wohl verständlich, daß

---

[1]) Zwei Beispiele dafür, wie jene falschen Berichte auch deutsche Beschreibungen des Falles entstellt haben.

Im Jahre 1900 schreibt Riemann, ein deutscher Taubstummenlehrer, der ebenfalls ein taubstummblindes Mädchen zu unterrichten hat, folgendes (Taubstumm und blind zugleich. Ztschr. f. päd. Psychol. II. S. 270): „Freilich möchte ich auf der anderen Seite nicht, daß man übertriebene Experimente mit so armen Wesen anstellte, wie das meines Erachtens nach jetzt in Amerika mit Helen Keller geschieht. Jedenfalls darf man doch der wissenschaftlichen Forschung wegen die geistige Ausbildung nicht zum Schaden des Körpers und auch schließlich der Seele überspannen und übertreiben." Dabei herrschte, wie schon oben bemerkt, bei Helens Erziehern nicht nur keine Neigung, sondern geradezu Widerstreben, sie als wissenschaftliches Forschungsobjekt zu betrachten und zu behandeln; und der starke Umfang, den Helens Ausbildung annahm, ist durchaus auf ihren starken eigenen Willen und Eigenwillen zurückzuführen; die Erzieher haben eher hemmend zu wirken gesucht.

1901 veröffentlichte E. v. Sallwürk ein eigenes Schriftchen (Helen Keller. Pädag. Magazin, hrsg. v. Mann, 164. Heft), in dem uns Helen als taubblind g e b o r e n und ihre Lautsprache als deutlich und „wohllautend" bezeichnet wird.

nichtamerikanische Kreise, vor allem die deutschen Taubstummenlehrer, mißtrauisch wurden und nach der entgegengesetzten Seite der Skepsis zu weit gingen. Die Antipathie gegen einen gewissen von Außenstehenden in Amerika erzeugten „Helen-Keller-Rummel" darf nicht die Beurteilung des vorliegenden Buches bestimmen; es geht aus ihm klar hervor, wie wenig die beiden Hauptbeteiligten selbst mit dem Treiben zu tun hatten; und die unmittelbar unter dem Eindruck der ersten Unterrichtswochen, -Monate und -Jahre verfaßten Schilderungen der Lehrerin besitzen meines Erachtens wissenschaftlich einwandfreien Tatsachenwert.

Es gibt noch eine andere Gruppe von Skeptikern: diejenigen, die bisher der Sache ganz fern standen, nun beim Erscheinen der Autobiographie vor ein vollendetes Wunder gestellt waren und daher alles für Humbug oder für einen geschickt erfundenen Roman hielten. In der Tat könnte man sich ja auch kaum einen geeigneteren Stoff für die Phantasien eines Jules Vernes denken, als es der Aufenthalt eines starken Intellekts in einer ton- und lichtlosen Welt ist; aber hier ist es doch die Wirklichkeit, die sich romantischer erwies als die kühnste Romanphantasie. Denn daß Helen Keller Realität besitzt, ist über jeden Zweifel erhaben. Man lese nur das Zitat am Beginn dieser Schrift, welches schon vor 15 Jahren die Besonderheit der Begabung Helens betonte; man sehe die offiziellen Berichte des Perkins'schen Blindeninstituts in Boston ein; man frage alle die zahllosen in dem Buch namentlich erwähnten Persönlichkeiten Amerikas, die Lehrer am Gymnasium, die Examinatoren und Dozenten der Harvard-Universität, Männer wie Mark Twain und andere, ob sie nicht protestiert hätten, wenn ihr Name mit einem als Wirklichkeit ausgegebenen Phantasieprodukt verbunden worden wäre.

II. Die äusseren Daten.

Helen Keller wurde am 27. Juni 1880 in Tuscumbia (Alabama), also im warmen Süden der Vereinigten Staaten, als Tochter eines ehemaligen Hauptmannes geboren. Sie war ein gesundes, vollsinniges Kind, das in dem kleinen Landhaus und dem großen

Garten der Eltern schon gut Bescheid wußte und auch schon einige Wörter sprach, als in ihrem 19. Lebensmonat die verhängnisvolle Krankheit (nach Helens Angabe eine akute Unterleibs- und Gehirnentzündung) eintrat, aus der sie als völlig Erblindete und Ertaubte hervorging. Es folgte nun eine traurige Zeit. Fünf Jahre brachte das Kind in einem Zustand fast völliger geistiger Öde zu. Sie lernte ja allmählich ihre Tasteindrücke verwerten, fand sich im Haus- und Gartenrevier zurecht, konnte sich durch Gebärden mit ihren Angehörigen notdürftig verständigen und gewann sogar in einem kleinen Negermädchen eine Spielgefährtin — aber je älter das Kind wurde, um so trostloser wurde der Zustand. Ein starker Drang nach Betätigung machte sich nur in sinnlosen Wutausbrüchen Luft; zur geistigen Verödung trat eine Verwahrlosung des Betragens, die durch die allzugroße Nachgiebigkeit der Eltern gegenüber den Launen des Kindes noch gefördert wurde. Endlich, als der Zustand unerträglich geworden war, bereiste der Vater mit dem Kinde hilfesuchend mehrere größere Städte und wurde zu guter Letzt an die Stelle gewiesen, von der Rettung kommen sollte, an das Perkins'sche Blindeninstitut zu Boston. Hier war es, wo Dr. Howe sein berühmtes Werk, die Erziehung Laura Bridgmans, getan hatte, und hier weilte der Gegenstand dieser Erziehungstätigkeit, jetzt eine 50jährige, noch immer. Anagnos, der Direktor der Anstalt, ein Schwiegersohn Howes, versprach, eine geeignete Lehrerin für Helen zu suchen, und hatte sie nach einiger Zeit in Miß Annie Sullivan gefunden, einem 19jährigen Mädchen, das ebenfalls ein erblindeter Zögling des Instituts gewesen, dann operiert worden war und schließlich das Lehrerinnenexamen gemacht hatte. Das mehrjährige Zusammensein mit Laura Bridgman, das Studium der Howeschen Schriften über diese und eine eilige Aneignung des Fingeralphabets waren die Vorbereitungen, die Miß Sullivan zu ihrer schweren Aufgabe mitbrachte.

Helen war noch nicht ganz sieben Jahre alt, als im März 1887 mit Miß Sullivan Wärme und Inhalt in ihr Leben einzog. Und nun erfolgte in wenigen Monaten eine Umwandlung, die man für unmöglich halten müßte, wenn sie nicht dokumentarisch belegt wäre. Zunächst verstand es Miß Sullivan durch einen mit Güte gepaarten strengen Ernst, die ungehemmte Zornmütigkeit des Kindes zu brechen und es sanfteren Regungen zugänglich zu

machen. Zugleich aber begann die geistige Ausbildung vermittelst des Fingeralphabets. Da wir darüber weiter unten ausführlich sprechen werden, so sei hier nur erwähnt, daß die 25 Buchstaben durch verschiedene Fingerstellungen dargestellt werden, die von gewöhnlichen Taubstummen optisch wahrgenommen werden, der taubstummblinden Helen aber in ihre Handfläche als Tasteindrücke gegeben werden mußten. Nach einigen Tagen erfaßte sie, daß diese zuerst nur mechanisch nachgeahmten „Hantierungen“ Zeichen für die gleichzeitig betasteten Objekte bedeuteten, und von da an war sie von einem unstillbaren Verlangen getragen, immerfort auf diesem Wege sprachliche Belehrungen zu erhalten und sich selbst sprachlich auszudrücken. Miß Sullivan kam diesem Verlangen unermüdlich nach; den ganzen Tag fingerte sie dem Kinde alles mögliche zu, Bezeichnungen von Objekten, kleine Sätze, Erzählungen, Beschreibungen der Welt; und so wenig auch Helen zuerst begriff, nie wurde ihre Ausdauer lahm; halb verstehend, halb ratend faßte sie allmählich mehr und mehr auf und vervollständigte sich unglaublich schnell in der Sprache. Mit gleich überraschender Schnelligkeit erstarkte auch ihre Intelligenz, unterstützt von einem unermüdlichen Fragedrang, dem Miß Sullivan gern willfahrte. In Haus, Stall, Garten und Wald lernte sie die Dinge, ihre Wesensart, ihre Zwecke und ihre Schönheit kennen und wurde auch allmählich abstrakter Begriffe habhaft. Im Mai begann sie Blindenschrift lesen zu lernen, sowohl die Schrift mit gewöhnlichen, nur in Hochdruck (Relief) ausgeführten Buchstaben, wie auch die aus gestochenen Punktbildern bestehende Brailleschrift; das Schreiben in Brailleschrift schloß sich an, und aus dem September liegen schon längere Briefe von ihr vor. Ebenso vermochte sie um diese Zeit schon im Umfange von 1 bis 100 zu zählen, zu addieren, zu subtrahieren, etwas zu multiplizieren. All dies hat sie gelernt, ohne eine systematische „Lektion“ in irgend einem Fach gehabt zu haben.

Im Jahre 1888 wurde ihre geistige Ausbildung durch eine große Reise gewaltig gefördert, die sie erst in das Bostoner Blindeninstitut, dann an die See machte. Die große Institutsbibliothek von Blindenschriften verschlang sie, nicht um den Sinn zu verstehen, sondern um die ihr bekannten Wörter herauszusuchen. Im selben Jahre aber wurde ihr die erste zusammenhängende Erzählung von Miß Sullivan vorgelesen, die sie verstehen konnte,

der „Little Lord Fauntleroy“; und seitdem spielen Bücher in ihrer Geistesentwicklung eine Rolle, die mit dem direkten Einfluß von Miß Sullivan wetteifert. Bücher, die nicht in Hochdruck existieren, werden ihr vorgelesen, aber weit lieber liest sie selbst, und zahlreiche Werke, die in Blindenschrift nicht vorrätig waren, sind für sie eigens in Hochdruck angefertigt worden.

Der nächste große Schritt war die Erlernung der Lautsprache. Sie war zehn Jahre alt, da hörte sie von einer taubstummblinden Norwegerin erzählen, die Sprechen gelernt hatte; sofort war in ihr der Entschluß reif, das gleiche zu wagen, und trotzdem alle, selbst ihre Lehrerin, abrieten, wurde der Versuch gemacht. Sie nahm zwölf Unterrichtsstunden bei der Taubstummenlehrerin Miß Fuller; durch Abtastung von Lippen und Kehlkopf erwarb sie wenigstens die Elemente der Lautsprache; und eine trotz mancher Mißerfolge nie ermüdende Ausdauer unter Kontrolle von Miß Sullivan führte schließlich dazu, daß sie sich der Lautsprache zu Unterhaltungszwecken bedienen konnte, wohl nicht viel schlechter als manche sehenden Taubstummen. Ebenso lernte Helen die Sprache anderer Menschen durch Berührung ihrer Lippen verstehen, wenn ihr dies auch große Mühe macht. Jedenfalls aber war ihr nun die Umgangsmöglichkeit mit anderen Menschen erleichtert, und von dieser Möglichkeit machte sie gern Gebrauch; sie erwarb sich mit den Jahren einen großen Kreis guter Freunde, zum Teil unter bedeutenden Menschen. Auch mit kleinen Kindern spielte sie gern und diese mit ihr.

Doch kehren wir wieder zum Entwicklungsgang des Kindes zurück. Als Helen zwölf Jahre alt war, hatte sie ein Erlebnis, das ihr seelisches Gleichgewicht in starke Erschütterung brachte. Sie schrieb viel und gern; und so hatte sie eines Tages eine lange märchenartige, sehr sinn- und stimmungsvolle Geschichte „Der Frostkönig“ niedergeschrieben, die sie durchaus als ihr eigenes Produkt ansah und dem Direktor Anagnos widmete. Dieser, zuerst hocherfreut, war dann um so mehr entrüstet, als sich herausstellte, daß die Erzählung nicht nur dem Sinne nach, sondern auch in fast allen charakteristischen Wendungen die Wiedergabe eines gedruckten Märchens einer amerikanischen Schriftstellerin war. Obwohl Helen und auch Miß Sullivan versicherten, nichts von diesem Märchen zu wissen, so wurde doch der Argwohn bei Anagnos und anderen nie ganz getilgt, und Helen litt

furchtbar unter diesem ihr unbegreiflichen Zusammentreffen. Es stand fest, daß das Buch nicht in Hochdruck existierte; Helen konnte es also nicht allein gelesen haben; sondern mußte es vorgelesen bekommen haben; Fräulein Sullivan aber war Buch und Inhalt ganz fremd. Schließlich stellte sich heraus, daß im Jahre 1880, während einer kurzen Ferienabwesenheit von Miß Sullivan, deren Freundin dem Kinde das Märchen vorgelesen hatte. Helen empfing damals erst ein Jahr lang Sprachunterricht, hatte also das Märchen sicher noch nicht verstanden; dennoch hatten sich dem eindruckshungrigen Geiste die Worte so fest eingeprägt, daß sie sich auf einen geringfügigen Anlaß hin nach drei Jahren, nun scheinbar als eigene und sinnvolle Formulierungen, wieder einstellten.[1])

Hier erkannte Helen zum ersten Male, welche Gefahr es in sich barg, daß ihr Vorstellungsschatz zum größten Teil aus Büchern stammte. Ein Jahr später begann sie eine erste Skizze ihres Lebenslaufes aufzusetzen, um sich selber zu überzeugen, daß sie doch zu selbständigem Schreiben fähig sei.

Im Jahre 1894 trat an die Stelle der ungeregelten, wenn auch sehr mannigfachen Ausbildung ein systematischer Schulunterricht. Helen bezog zunächst, von Miß Sullivan begleitet, eine New-Yorker Taubstummenschule, um die Lautsprache besser verstehen und ablesen zu lernen, und hatte nebenbei Unterricht in Arithmetik, Geographie, Französisch und Deutsch. Nach einem Jahr las sie schon den Tell mit großem Genuß, wie sie schreibt. Inzwischen aber war sie in ihrem rastlosen Weiterstreben zu dem Entschluß gelangt, sich den Zugang zur Universität zu erkämpfen. Mit sechzehn Jahren trat sie in das Mädchengymnasium zu Cambridge ein; Miß Sullivan besuchte jede Unterrichtsstunde mit ihr und fingerte ihr die Vorträge in die Hand, las ihr zu Haus die Pensen aus den Büchern vor, die noch nicht in Hochdruck hergestellt waren usw., kurz entfaltete eine aufopfernde Tätigkeit. Als aber schließlich die Schwierigkeit und die Anstrengung des Klassenunterrichts zu groß wurden, trat an seine Stelle Privatunterricht, der Helen sehr viel schneller förderte. Ihre starke Seite bildeten stets die Sprachen, für die sie eine be-

[1]) In dem Anhang zur Autobiographie wird Helens Fassung dem Original gegenübergestellt (S. 328). Die Übereinstimmung der langen Texte ist in der Tat verblüffend.

sondere Begabung hatte, und die Literatur; dagegen wurde ihr Mathematik oft recht schwer. Man bedenke auch, welche Schwierigkeiten sie zu überwinden hatte, um z. B. geometrische Figuren durch Fäden, die mit Nadeln auf ein Kissen befestigt waren, ihrem Tastsinn zu veranschaulichen. Ihre schriftlichen Arbeiten fertigte sie mit der Schreibmaschine an.

Im Juni 1899 endlich war sie so weit, sich der Zulassungsprüfung zum Radcliff College, der Frauenabteilung der Harvarduniversität, zu unterziehen. Unter Klausur machte sie ihre Arbeiten, deren Themen ihr in Brailleschrift vorgelegt wurden; auch Miß Sullivan mußte fern bleiben. Aber sie bestand und wurde nun Studentin der Literatur und Geschichte. Wieder traten die Finger von Miß Sullivan als unermüdliche Vermittler der Vorträge in Tätigkeit. Freilich, Helen verhehlt uns nicht, daß die Universität, wie sie sie nun kennen lernte, mit ihrer etwas trockenen Gelehrsamkeit und ihrer philologischen Zerfaserung der Literaturwerke, an denen sie sich früher begeistert hatte, nicht ganz dem Ideal entsprach, das sie sich in ihrer Phantasie gebildet hatte.

Fügen wir nun noch hinzu, daß Helen auf mehreren Reisen die Vereinigten Staaten nach mannigfachen Richtungen durchquert und u. a. die Chikagoer Weltausstellung und den Niagarafall besucht hat, ferner daß sie den Sport in mannigfachen Formen, als Wandern, Reiten, Tandemfahren, eifrig pflegt, so ist das Bild ihres äußeren Lebens in der Hauptsache gezeichnet.

III. Innere und äußere Entwicklungsfaktoren.

Das Phänomen Helen Keller schien, namentlich solange nur unzusammenhängende und aufgebauschte Nachrichten darüber in die Öffentlichkeit kamen, so sehr zu allen bekannten Erfahrungen und Überzeugungen über die Bedingungen seelischer Entwicklung in Widerspruch zu stehen, daß viele, wie wir oben sahen, von Humbug, andere aber, die von der Realität der Sache überzeugt waren, gar von einem „Wunder“ sprachen. Unsere ganze Psychologie sollte über den Haufen geworfen sein.

Es sollte auf natürlichem Wege nicht erklärlich sein, daß trotz der Verschlossenheit der sensoriellen Hautpforten ein so reiches Vorstellungsleben in der eingekerkerten Seele erzeugt werden konnte. So sahen denn manche in dem Phänomen einen Beweis für die Existenz der Telepathie, des direkten Wirkens von Geist auf Geist, ohne direkte Vermittlung der Sinne.[1]) Jetzt, da wir das Buch haben, sieht man, wie durchaus natürlich alles hergegangen ist und wie selbst all das Neue und Besondere innerhalb unserer wissenschaftlichen psychologischen Kategorien seine Erklärung findet.

1. Das allgemeine Problem der Anlage.

Das „Wunder" liegt nur so lange vor, als man auf dem sensualistischen Standpunkt steht, in allem seelischen Leben lediglich ein Aggregat bestimmter sinnlicher Eindrücke, ihrer Verschmelzungen und ihrer Nachwirkungen zu sehen; dann freilich müßte das Fehlen derjenigen Wahrnehmungsgebiete, die für uns Vollsinnige mindestens $^7/_8$ unseres gesamten Vorstellungsmaterials liefern, eine völlige, durch keine Hilfsmittel zu kompensierende Verkümmerung des seelischen Lebens zur Folge haben. Ein solcher Sensualismus, der sich zu dem Lockeschen Satze: „Nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu" bekennt, wird allerdings durch Helen Keller widerlegt. Aber an seine Stelle hat nun nicht eine Anschauung zu treten, die eine mystische, der Sinnesorgane nicht bedürfende Aufnahmefähigkeit für äußere Reize fordert, sondern jene andere, die schon Leibniz dem Lockeschen Satze gegenüberstellte: „Nihil es in intellectu, quod non antea fuerit in sensu, nisi intellectus ipse." Drücken wir dies in unseren heutigen Terminis aus.

Alle geistige Entwicklung bedarf des steten Zusammenwirkens zweier Faktoren: der inneren Anlagen und der äußeren Einwirkungen. Jene sind nur etwas Potentielles: Vermögen, Tendenz, Disposition, oder wie man es sonst nennen mag — diese sind das aktualisierende Moment: Reiz, Erziehung, Milieu usw. Lange Zeit hatte die Psychologie die „Vermögenslehre" bekämpft, und es war mit dem Begriff in der Tat so mancher Unfug ge-

[1]) Vgl. hierzu Riemann, a. a. O. S. 271/72.

trieben worden; erst die moderne psychogenetische Betrachtungsweise hat so recht gezeigt, wie wenig sie der Annahme eines potentiellen Innenfaktors der „Veranlagung zu bestimmtem Tun" entbehren könne, zugleich aber auch, wie man ihn nicht durch vorgefaßte metaphysische Meinung, sondern durch empirische Forschung feststellen müsse. Immer mehr bildet sich geradezu als Grundproblem aller Psychogenesis die Frage heraus: Wie sich die Anteile von Anlage und Milieu, von angeborener Tendenz und erworbenem Material, zueinander verhalten. Das eine ist schon jetzt sicher, daß beides durchaus aufeinander angewiesen ist, wie es schon der Leibnizsche Satz ausspricht: selbst die stärkste Veranlagung bedarf der Auslösung durch äußere Mittel, um sich betätigen zu können, und selbst die stärksten äußeren Einwirkungen bedürfen eines Entgegenkommens innerer Tendenzen, um zu Erlebnissen zu werden. Wie aber des Genaueren das Verhältnis jener beiden Faktoren beschaffen sei, darüber ist im großen wie im kleinen noch nirgends volle Klarheit gewonnen; man denke nur an den Streit, ob eine bestimmte moralische bzw. unmoralische Beschaffenheit durch Veranlagung oder Milieuwirkung erklärt werden müsse; und an den anderen Streit, inwiefern die Sprachentwicklung eines Kindes auf innerer Spontaneität oder auf bloßer Rezeptivität beruhe usw.

Zu diesem psychogenetischen Grundproblem bringt nun das Helen Keller-Buch neues und sehr wertvolles Material. Es zeigt sich zunächst, daß eine reine, der Erfahrung nicht bedürfende Spontaneität des Inneren nicht existiert. In den fünf Jahren von der Erkrankung Helens bis zur Ankunft von Miß Sullivan, in denen sie nur ein Minimum von äußeren Eindrücken hatte (nämlich die gelegentlichen Geruchs-, Geschmacks- und Tasteindrücke des Alltagslebens), ist ihre geistige Entwicklung ebenfalls auf ein Minimum beschränkt. In manchem schreitet sie sogar gegen früher zurück; so verliert sie die paar schon vor der Krankheit gesprochenen Worte bis auf ein kaum mehr verständliches Rudiment des Wortes „water". Freilich, gänzlich passiv ist Helen dennoch nicht; so gut es eben geht, betätigen sich die inneren Strebungen an dem dürftigen Material von Erfahrungen. Der angeborene kindliche Spieltrieb z. B. setzt sich über die äußeren Schwierigkeiten hinweg und er-

möglicht seine Befriedigung; und das Bedürfnis nach einer wenn auch noch so primitiven Verständigung hat zur Ausbildung einer Gebärdensprache geführt, in der wir wohl ihre bedeutendste Spontanleistung aus jener Zeit zu sehen haben. (Näheres darüber in Kapitel V.)

Als nun aber Miß Sullivan kam und sich durch das Fingeralphabet einen Zugang zu ihrem Inneren gebahnt hatte, da stellte sich sofort heraus, wie schon tausenfältige innere Dispositionen nur auf die Befreiung gewartet hatten, Strebungen, die sich nun geradezu explosiv entluden. Hier fällt ein blitzartiges Licht auf den relativen Anteil der Außen- und Innenfaktoren des seelischen Lebens. Bestimmte Sinnesreize, die bisher gefehlt hatten, mußten kommen, damit die intellektuelle Eigenarbeit der Psyche erst einsetzen konnte; aber jene Sinnesreize waren lediglich Auslöser, nicht Urheber dieser Taten. Nur so erklärt sich die ungeheure Geschwindigkeit, in der nun die längst überfällige Entwicklung nachgeholt werden konnte: Helens Seele glich einer stark übersättigten Lösung, die nur des leisesten Anstoßes bedurfte, um sich sofort zu kristallisieren. Nur so wird es ferner begreiflich, daß trotz des gänzlich abnormen Empfindungsmaterials, welches Helen zugeführt wurde (Tasteindrücke), eine geistige Entwicklung stattfand, die in ihren Grundzügen nicht von der der vollsinnigen Menschen abwich; man ersieht hieraus mit Sicherheit, daß die Bedeutung der Sinneseindrücke für den Intellekt nicht so sehr in ihrer qualitativen Beschaffenheit an sich, als in ihrem teleologischen und symbolischen Wert liegt, d. h. in ihrer Fähigkeit, für die nach Betätigung strebenden Tendenzen des Inneren Material und Ausdruck zu sein. Darum vermochte Helen die geistige Förderung, die in der Beherrschung der Sprache liegt, durch das Fingeralphabet ebenso zu erfahren, wie andere durch die Lautsprache; daher wurde ihr der Händedruck eines Menschen in ähnlicher Weise ein Zeichen seines Temperaments und seiner Stimmung, wie uns sein Mienenspiel und sein Tonfall; daher bemächtigte sich die Veranlagung zu ästhetischem Genießen, die bei uns zu Farben, Formen und Harmonien greift, bei ihr der Tasteneindrücke, die sie von der Weichheit der Rosen, den graziösen Biegungen der Lilien, dem Linienfluß der Skulpturen empfand.

Die Frage der angeborenen Dispositionen hat nun aber auch eine sehr interessante gehirnphysiologische Seite, auf die wir hier wenigstens ganz kurz hindeuten wollen.

Das zerebrale „Sprachzentrum“ für unser normales Sprechen befindet sich bekanntlich im linken Schläfelappen (Brocasche Windung); und zwar hat es nach allgemeiner Annahme die Aufgabe, die zum Sprechen nötigen Verbindungen zwischen den akustischen Wortbildern und den motorischen Innervationen der Sprachorgane zu vermitteln und zu regulieren. Es gilt ferner als sicher, daß bei jedem Menschen jene Gehirnpartie schon gleichsam das „angeborene“ Sprachzentrum ist, d. h. eine vererbte Prädisposition mitbringt, den sprachlichen Funktionen zu dienen.

Der Fall Helen Keller zeigt nun, wie vorsichtig man in der Annahme solcher fixierter Lokalisationen sein muß. Denn Helens Sprachentwicklung (ehe sie die Lautsprache lernte) muß an gänzlich andere zerebrale Partieen geknüpft gewesen sein; die Verbindungsstelle zwischen den vom Akusticus herkommenden sensorischen und den zu den Mundorganen hingehenden motorischen Bahnen, die bei uns alles zu leisten hat, lag dort völlig brach, und an ihre Statt trat ein System von Verbindungen zwischen Tasterregungen des Handinnern einerseits und Fingerbewegungen andererseits, ein System, für das gar keine vererbte Prädisposition vorhanden sein konnte, das erst im individuellen Leben ganz neu ausgebildet werden mußte — und das dennoch psychisch all das leisten lernte, was wir sonst als alleinige Leistung des Brocaschen Zentrums kennen. Es muß hier also ein Vikariat einer Gehirnpartie für eine andere eingetreten sein, wie man es in gleichem Umfange bisher wohl noch nie hat konstatieren können.

2. Besondere Veranlagung Helens.

Hatten wir bisher den Anteil derjenigen Dispositionen, die allgemein-menschlicher Natur sind, an Helens Entwicklung besprochen, so entsteht nun die fernere Frage, ob und inwiefern ihre individuelle Veranlagung jenen Prozeß ermöglicht oder gefördert habe.

Da ist nun zunächst hervorzuheben, daß wir nicht genötigt

sind, Helen eine Begabung zuzuschreiben, die den Rahmen alles Normalen absolut überschreitet. Man hört oft das Urteil, daß es nur einem wahrhaft genialen Menschen möglich sein konnte, in so hohem Maße die sensorielle Hemmung zu überwinden; indes, wenn von Genialität überhaupt gesprochen wird, so ist sie der Lehrerin, nicht aber der Schülerin beizulegen. Die Ausführungen in F. Holländers Vorwort zu Helens Selbstbiographie (S. XII) sind durchaus zutreffend:

„Ihre Urteile über Kunst, Literatur und Wissenschaft sind wohl die eines Menschen von außergewöhnlichem Intellekt und außergewöhnlicher Kultur, aber niemals verblüffen sie durch eine besondere Eigenart, niemals legen sie Zeugnis ab von einer überlegenen Persönlichkeit. Ein gebildeter Mensch, der aus allen Quellen des Wissens und der Kunst getrunken hat, spricht zu uns, — nicht aber ein origineller Geist, der neue Werte prägt."

Das charakteristische Kennzeichen ihres Intellekts ist nicht Produktivität, sondern Rezeptivität, die nun allerdings sowohl nach Extensität wie nach Intensität sehr bedeutend ist: lebhafte Empfänglichkeit für alles Interessante, Schöne und Gute, leichte und schnelle Auffassung und Aneignung von jedem Neuen, das sich ihr darbietet, starkes Streben, den geistigen Gesichtskreis stetig zu erweitern.

Innerhalb der Stoffe aber, welche die Welt darbot, der realistischen und der humanistischen, bevorzugte ihre Begabung ganz zweifellos die zweite Gruppe; und das war für sie das Glück im Unglück. Denn für einen wesentlich nach außen gerichteten Geist, der die Welt vor allem als Naturobjekt betrachtet, wäre die Entbehrung der beiden höheren Sinne in ganz anderem Maße ein unersetzbarer Verlust gewesen, als es für die mehr nach innen gekehrte Seele ist, für welche die Welt wesentlich aus geistigem Dasein und Menschheitsgeschichte besteht. Denn das spezifisch Menschliche bleibt auch dem zugänglich, dem Farbe und Ton verschlossen sind, zumal wenn er das spezifisch menschliche Werkzeug der Sprache hat. Wenn daher Helen wegen ihres Gebrechens in einem bei andern Menschen kaum möglichen Maß auf Bücher angewiesen war, so war dies für sie doch nicht nur ein notwendiges Übel, sondern eine ihrem Geiste sehr konforme Betätigung; die Welt, die sie sich aus dem großen Werken der Literatur — von Homer bis zur Bibel, zu Shakespeare, Schiller,

Scott — aufbaute, war ihr nicht ein dürftiges Surrogat für die wirkliche Welt, die sie entbehern mußte, sondern ihre geistige Heimat.

So ist denn auch ihre Rezeptivität vor allem Empfänglichkeit für anderes geistiges Dasein: Einfühlung; sie vermag in hohem Maße das Seelenleben der dichterischen Gestalten in sich selber zu erleben, und sich auch in Stimmungen und Empfindungen anderer Menschen hineinzuversetzen. Ja, oft genug steigert sich diese Fähigkeit zur Autosuggestion; sie wähnt Gefühle und Genüsse als eigene direkte zu erleben, von deren Existenz bei andern sie indirekt weiß — wozu uns namentlich bei Besprechung ihrer ästhetischen Gefühle Beispiele begegnen werden. Aber auch diese starke Illusionsfähigkeit ist ein Glück für sie, da sie die tiefe Kluft, welche Helen von den sehenden und hörenden Menschen trennt, überbrücken hilft.

Helens bedeutende geistige Begabung ist aber nicht die einzige Eigenschaft, die ihre merkwürdige Entwicklung ermöglichte, es kam dazu eine hervorstechende Eigenschaft der Willenssphäre, eine eiserne Energie. Wenn man überlegt, wie all das, was dem normalen Menschen spielend leicht wird, für sie mit unsäglichen Schwierigkeiten verbunden war, unter welchen Hemmungen nur sie Lesen, Schreiben, Lautsprache, Reiten, Radeln sich aneignen konnte, dem Schulunterricht folgte und ihre häuslichen Arbeiten erledigte, den Kampf mit der sie so wenig ansprechenden Mathematik bestand, die Prüfungen absolvierte, ihr Werk schrieb, so tritt gegenüber der sich hierin bekundenden Willensstärke jeder andere Zug ihres Wesens als sekundär zurück. Wohl hat ihr Miß Sullivan den Weg erleichtert, wo sie konnte, und mit ihrer eigenen Ausdauer und Unermüdlichkeit die gleichen Eigenschaften bei Helen bestärkt; aber was hätte das genutzt, wenn nicht in Helen selbst jenes innere Feuer gebrannt hätte: ein Trotz, das Schicksal, welches sie überwältigen wollte, unter sich zu zwingen, ein rastloser Ehrgeiz, die Inferiorität, in die sie ihr Gebrechen gestürzt, wett zu machen und es den andern Menschen, die es so viel besser hatten, gleichzutun, und endlich eine Ausdauer, die all diese Bestrebungen in Taten umsetzte?

Als drittes Glied endlich in der Reihe der besonderen Eigenschaften Helens, die ihre Lebensgestaltung möglich machten, ist eine Eigenschaft des Gemüts zu erwähnen: ein starker

Optimismus. Natürlich haben auch hierbei die äußeren Bedingungen, unter die ihr Dasein gestellt war, mitgewirkt. Selten hat ja ein Mensch an sich selbst so erfahren, welcher Stärke menschliche Liebe fähig ist, wie Helen; sie wird vor der Berührung mit den rauhen und widerwärtigen Seiten der Welt bewahrt, jeder tritt ihr so gütig und liebevoll entgegen, wie er vermag; und ihr von klassischer Litteratur gesättigter Geist hatte fast nur Gelegenheit, Welt und Menschen in idealisierter und potenzierter Gestalt kennen zu lernen. So günstig aber diese äußeren Bedingungen waren, sie hätten wiederum nichts vermocht, wenn sie nicht bei Helen auf eine empfängliche Seele gestoßen wären. Ihr Wesen war von vornherein darauf angelegt, allem die besten Seiten abzugewinnen; und so hat auch das ungeheure Manko ihres Daseins nicht vermocht, ihre natürliche Heiterkeit zu brechen. Zwar erzählt sie selbst von so manchen Anwandlungen von Melancholie, von Stunden der Vereinsamung, von zehrender Sehnsucht nach Licht und Ton; aber solche Zustände sind nur vorübergehend; immer wieder findet sie sich zur Freude am Dasein zurück, das ihr ja noch so vieles gelassen hat. Vor allem aber überwindet sie den Zwiespalt durch Humor, einen Humor „jener tieferen Art, der gleichbedeutend mit Mut ist“ — wie John A. Macy es kurz und treffend formuliert.

3. Über „angeborene Bewußtseinsinhalte“.

Die Frage: Was ist angeboren, was ist erworben? ist nun endlich noch unter einem letzten Gesichtspunkt zu betrachten. Wir haben bisher nur von angeborenen Anlagen, Tendenzen, Fähigkeiten gesprochen, aber nicht von angeborenen Bewußtseinsinhalten — gibt es solche? Gibt es Anschauungen, Vorstellungen, Urteile, die zu ihrem Auftreten nicht der Erfahrung bedürfen? Seit Platos Lehre, daß die Seele aus ihrem Vorleben im Ideenreich Erinnerungen in ihr leibliches Dasein mitbringe, seit Descartes seine Lehre von den „angeborenen Vorstellungen“ aufgestellt hatte, ist das Problem viel umstritten worden; und nachdem man es lange im negativen Sinne erledigt geglaubt, hat in neuerer Zeit die Vererbungstheorie es wiederum positiv formuliert: Wie im Physischen jedes Individuum der Erbe seiner Vorfahren sei, so auch

im Psychischen; auch bestimmte Vorstellungs- und Empfindungsweisen, moralische Urteile, religiöse Begriffe usw. seien vererbbar. (Spencer u. a.)

Was lehrt uns das Helen Keller-Phänomen zu dieser Frage?

Zunächst wäre zu untersuchen, ob Bewußtseinsinhalte aus den beiden ihr fehlenden Sinnesmodalitäten, also Gesichts- und Gehörsvorstellungen, vorhanden sind. Stellen wir erst einmal die anscheinend positiven Instanzen hierfür zusammen. Liest man Helens Briefe und ihre Schriften, namentlich die aus der früheren Zeit, so fällt einem sehr bald die Fülle von Ausdrücken auf, die optischer oder akustischer Natur sind. Sie spricht von grünen Wiesen, vom blauen Himmel, von brausenden und zischenden Wogen u. a. m. So zitiert z. B. Riemann folgende Traumerzählung der Zehnjährigen:[1])

„Als ich noch klein war, träumte ich. Ich befand mich unter den Fenstern meiner Mutter und sah die schönsten Rosenknospen an den Sträuchern. Ich klatschte vor Vergnügen in die Hände, als ich sie sah... Einige waren weiß, andere rot. Sie sahen aus grünen Blättern hervor und waren mit funkelnden Tautropfen bedeckt. Ich tanzte vor Freude."

Und in einem späteren Aufsatz über ihr Traumleben sagt Helen selbst ausdrücklich: „Es gibt auch schöne seltene Augenblicke, in denen ich im Traumland sehe und höre." (S. 347.) Ferner erwähnt Miß Sullivan, wie überrascht sie gewesen sei, als das Kind etwa im fünften Monat des Unterrichts ein starkes Interesse für die ihm bei Lektüre oder Unterhaltung aufstoßenden Farbenbezeichnungen bekam, und Frage über Frage nach der Farbe aller möglichen Gegenstände, nach Schönheit oder Häßlichkeit, Gleichheit oder Ungleichheit der Farben stellte. (S. 247 u. 259.) Endlich berichtet Helen selbst einmal (S. 123):

„Herr C. weihte mich in die Geheimnisse der Bäume und der wild wachsenden Blumen ein, bis ich mit dem leisen Ohr der Liebe das Emporsteigen des Saftes in der Eiche vernahm und die Sonnenstrahlen von Blatt zu Blatt huschen sah.

Gleichwie die Wurzeln in der dunklen Tiefe
Doch Anteil nehmen an des Wipfels Freuden,
Den Sonnenschein, die milde Luft empfinden
Vermöge der Allliebe der Natur —

so besitze ich auch eine Anschauung von Dingen, die ich nicht sehen kann."

---

[1]) A. a. O., S. 271.

Für diese letzte Tatsache gibt nun Helen eine Erklärung, die mit der Existenz angeborener Vorstellungen rechnet. Sie schreibt (S. 122):

„Es scheint mir, als liege in jedem von uns die Fähigkeit, die Eindrücke und Empfindungen zu verstehen, die das Menschengeschlecht von Anfang an gehabt hat. Jedes Individuum besitzt eine unter der Schwelle des Bewußtseins verborgene Erinnerung an die grünende Erde und die murmelnden Gewässer, und weder Blindheit noch Taubheit kann es dieser von vergangenen Generationen her überkommenen Gabe berauben."

Die psychologische Nötigung zu einer solchen Erklärung der genannten Phänomene scheint mir indessen in keiner Weise vorzuliegen; denn es gibt für Helen zwei andere Quellen, aus denen jene optischen und akustischen Vorstellungen fließen konnten und höchstwahrscheinlich alle geflossen sind.

Erstens nämlich können es Gedächtnisnachwirkungen aus ihrem eigenen individuellen Leben sein; denn man vergesse nicht, daß Helen 18 Monate hindurch sehend und hörend war, gerade in jener Zeit, in der jedes Kindes ganze intensive Geistesarbeit darauf gerichtet ist, sich die Welt der Anschauung zu erobern, die Eindrücke aller Sinne aus wirren Empfindungen zu geordneten Auffassungen von Form, Lage, Größe, Färbung, Klang, Wort zu gestalten. Mochte sie auch nach jahre- und jahrzehntelangem Aufenthalt in ihrer stillen Nacht nicht mehr bewußte Erinnerungen an jene Erlebnisse haben — unverlierbare Wirkungen auf alle künftige Vorstellungsgestaltung mußten sie dennoch hinterlassen haben; denn das Gedächtnis im weitesten Sinne (d. h. das Beeinflußtwerden durch Eindrucksnachwirkungen) reicht ja unendlich viel weiter als die Erinnerung (d. h. die Fähigkeit, eine isolierte Gedächtnisvorstellung in einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit zu projizieren). Helen selber gibt dies zu; sie sagt (S. 8):

„Aber während der ersten neunzehn Monate meines Lebens hatte ich einen Schimmer von breiten, grünen Feldern, einem strahlenden Himmel, Bäumen und Blumen erhascht, den die nachfolgende Dunkelheit nicht ganz verlöschen konnte."

Und eine gleiche Überzeugung äußert Miß Sullivan (S. 247):

„Ich möchte gern wissen, ob sie eine unbestimmte Vorstellung von Farben — einen Erinnerungseindruck von Licht und Ton besitzt. Es scheint, als müsse ein Kind, das bis zu seinem neunzehnten

Monat sehen und hören konnte, etwas von seinen ersten Eindrücken zurückbehalten haben, und sei dies auf noch so undeutliche Weise. Helen spricht viel von Dingen, die sie durch das Gefühl nicht hat wahrnehmen können. Sie stellt viele Fragen über den Himmel, Tag und Nacht, das Meer und die Berge."

Zweitens aber muß man in Erwägung ziehen, welche gewaltige, ja geradezu überwältigende Rolle bei diesem Mädchen, dessen direkte Erlebnisse so karg waren, die indirekten Erfahrungen gespielt haben müssen. Miß Sullivan sprach zu ihr mit Absicht nicht in einer Sprache, die inhaltlich auf Taubblindheit zugeschnitten war, also optische und akustische Ausdrücke vermied, sondern in der unbefangenen Sprache des Alltags, und berichtete ihr auch fortwährend über alles, was sie hörte und sah. Die umfangreiche Literatur ferner, die Helen verschlang, brachte auf jeder Seite Ausdrücke und Gedankengänge, die aus der Welt des Sichtbaren und Hörbaren stammten — wie ist es da zu erwarten, daß sie sich anders hätte ausdrücken können, als Menschen und Bücher fortwährend zu ihr sprachen? Ja, mußten alle diese starken Eindrücke, zumal bei einem Menschen, bei dem die Empfänglichkeit größer war als die Kritik, nicht schließlich so suggestiv wirken, daß sie glaubte, den einen oder anderen nicht indirekt erfahren, sondern direkt erlebt zu haben? Das neuere Aussagestudium hat gezeigt, wie oft sich das bloße „Hörensagen" in den Glauben an eigenes Erlebthaben verwandelt; diese Erscheinung muß bei Helen sehr wirksam gewesen sein. Das typische Beispiel hierfür ist die „Frostkönig-Episode" (s. S. 10, 11 dieser Arbeit). Das Märchen, welches Helen selbst erfunden zu haben glaubte, schwelgte in Farbenspielen; sein Hauptinhalt bestand darin, daß die Purpur- und Goldfärbung der herbstlichen Natur aus dem Schmelz der Edelsteine des Frostkönigs entstanden sein solle. Helen glaubte alle diese Vorstellungen in sich selbst erzeugt zu haben, bis sich herausstellte, daß es sich um nichts anderes, als um unbewußt gewordene, aber fast wörtlich rekapitulierte Lesefrüchte handelte. Erst in späteren Jahren hat Helen die Kritik gewonnen, das bloß Angelesene von dem wirklich Erlebten zu scheiden; doch davon später.[1])

---

[1]) Auch Riemann (a. a. O. S. 270) bespricht die obige Erscheinung, kommt aber, wie mir scheint, zu einer unrichtigen Beurteilung. Er meint, diese fortwährenden optisch-akustischen Ausdrücke bei einem

Das Angeborensein irgend welcher Gesichts- oder Gehörsvorstellungen ist nach alledem durch Helen Keller in keiner Weise erwiesen oder auch nur wahrscheinlich gemacht.[1])

In Kürze sei noch auf ein anderes Problem der „angeborenen Vorstellungen“ eingegangen, über welches besonders in Amerika die Diskussion schon früher lebhaft geführt wurde. Ist der Gottesbegriff angeboren? Bereits bei Laura Bridgman hatte man bestimmt erwartet, einen untrüglichen Beweis erhalten zu können, daß dem so sei.[2]) Doch das Ergebnis war negativ. In den ersten drei Jahren der Erziehung, während deren Laura nicht religiöse Inhalte dargeboten worden waren, erfolgte niemals eine spontane Frage oder Andeutung dieser Art; und die spätere sehr religiöse Entwicklung Lauras mochte zwar auf einer angeborenen religiösen Disposition beruhen; doch die konkreten Inhalte, vor allem der Gottesbegriff, waren ihr von außen dargeboten worden.

Ganz Ähnliches berichtet Fräulein Sullivan von Helen. Auch ein taubstummblindes Kind ist eben nicht so von der Welt abgeschnitten, daß man hier in voller Reinheit und Isolation die spontanen Schöpfungen seines Innenlebens erfassen könnte. Die Frage, was nach dem Tode sei, die Beobachtung von Naturerscheinungen in ihrer Gewalt und Wunderbarkeit, das Kennenlernen der griechischen Göttersagen, schließlich der

---

taubstummblinden Menschen seien so unnatürlich, daß man hier nur von äußerlich angelernten Urteilen sprechen könne und die Richtung einer solchen Erziehung als falsch bezeichnen müsse. Ich glaube, daß nichts natürlicher ist als jene Erscheinung; sie mußte kommen, ohne daß irgend wie die Erziehung auf ein äußerliches Eindrillen jener Urteils- und Ausdrucksweisen eingestellt zu sein brauchte. Bei dem fortwährenden Verkehr Helens mit Menschen und Büchern bestand die höhere Kunst und größere Schwierigkeit nicht darin, jene Momente in ihre Sprache zu übernehmen, sondern darin, sie zu vermeiden; und das hat Helen auch erst allmählich gelernt. Wie viele unser sehenden und hörenden jungen Mädchen schreiben auch nur angelesene Phrasen!

[1]) Viel entscheidender noch für das obige Problem müssen natürlich solche Fälle sein, in denen angeborene Taubblindheit besteht, weil hier keine Nachwirkungen früher erlebter Gesichts- und Gehörseindrücke mitspielen können. In dem einzigen derartigen Fall, der bisher ausführlich beschrieben worden ist (Marie Heurtin; vgl. hierüber den Schlußabschnitt), ist nach den Berichten keine Spur von „angeborenen“ Gesichts- und Gehörsvorstellungen zu finden.

[2]) Jerusalem a. a. O. S. 96.

Versuch sehr gläubiger Verwandter, Helen etwas von Gott zu erzählen — dies und manches andere waren die äußeren Anlässe, durch welche sie von religiösen Dingen erfuhr. (S. 290ff.) Von einer angeborenen Gottesvorstellung ist also nichts zu konstatieren. Aber freilich auch hier darf man von dem spontanen Erwachen einer religiösen Stimmung und Tendenz sprechen, wie ja überhaupt die Angeborenheitsfrage fast stets in bezug auf den Bewußtseins i n h a l t negativ, in bezug auf die D i s p o s i t i o n positiv beantwortet werden kann. Als Helen 10 Jahre alt war, begann sie ihre Umgebung mit fortwährenden Fragen nach den höchsten und letzten Dingen zu bestürmen (S. 293), und nun erhielt sie die erste eigentliche religiöse Belehrung.[1])

IV. Helens Sinneswahrnehmungen und deren Verwertung.

Wir haben uns nunmehr derjenigen Seite von Helens Seelenleben zuzuwenden, die durch äußere Einwirkung bestimmt ist, also ihrer Sinneswahrnehmung. Wir betrachten zunächst die Elemente, aus denen sich ihre sensoriellen Erfahrungen zusammensetzen, sodann die Verarbeitung und Deutung ihrer Erfahrungen, ihre ästhetische Bewertung und schließlich ihre Verknüpfung zu Gesamterlebnissen.

[1]) Noch von anderen angeborenen Vorstellungen ist an verschiedenen Stellen des Buches die Rede; es wird sich aber mit ihnen nicht anders verhalten, als mit den obenerwähnten Phänomenen. So berichtet Miß Sullivan, wie das Kind nach etwa halbjährigem Unterricht fortwährend Fragen über die Herkunft der Kinder und der lebenden Wesen überhaupt stellte, so daß sich die Lehrerin schließlich entschloß, sie auf diskrete Weise in die Geheimnisse der Fortpflanzung einzuführen. Dann fährt sie fort (S. 245): „So stockend und unzureichend meine Erklärung auch gewesen sein mag, sie berührte verwandte Saiten in der Seele meines kleinen Zöglings, und die Leichtigkeit, mit der Helen die großen Tatsachen des physischen Lebens begriff, bestärkte mich in der Meinung, daß im Kinde bei seiner Geburt die gesamten Erfahrungen des Menschengeschlechts schlummernd vorhanden sind. Diese Erfahrungen sind wie photographische Negative, bis die Sprache sie entwickelt und die Erinnerungsbilder hervorbringt.“

Es fehlen Helen diejenigen Sinne, die wir als Fernsinne *καὶ ἐξοχήν* bezeichnen müssen; dennoch wäre es sehr irrtümlich, zu meinen, daß sich ihre Sensibilität lediglich auf solche Reizobjekte beschränkte, die unmittelbar ihre Körperoberfläche berühren; wir werden vielmehr Nahsinn und Fernsinn bei ihr zu scheiden haben.

1. Nahsinn.

Natürlich spielt die Berührungs-Empfindung ihrer Hautoberfläche die weitaus dominierende Rolle in ihrer Wahrnehmungssphäre, und zwar eine noch stärkere Rolle als bei hörenden Blinden, da Helen vieles, was jene durch den Gehörssinn wahrnehmen, ebenfalls nur ertasten kann. Psychologisch bemerkenswert ist, daß sich ihre Tasteindrücke in zwei deutliche Gruppen scheiden, diejenigen, durch welche sie Objekte und Schriftzeichen erkennt, und diejenigen, durch welche sie die Sprache aufnimmt. Beide Gruppen unterscheiden sich nicht nur durch den Zweck, sondern auch durch Ort und Art der Wahrnehmung. Beim Objekttasten spielen die bewegten Fingerspitzen die Hauptrolle, bei dem „Zuhören" die ruhende Handinnenfläche.

In ihrem aktiven (motorischen) Tasten, also dem Betasten von Objekten unterscheidet sich Helen augenscheinlich nicht prinzipiell von allen Blinden; ja ihre periphere Tastschärfe soll nicht einmal besonders fein sein. Auch in Räumen, die ihr bekannt sind, tastet sie sich nicht sehr geschickt vorwärts; Fädendicken vermag sie nicht so gut wie Laura Bridgman zu unterscheiden, da feine weibliche Handarbeiten nie eine große Rolle in ihrem Leben gespielt haben (S. 189—190). Auch motorische Fingerfertigkeit besitzt sie nicht in erheblichem Maße. Schreibmaschine schreibt sie zwar sehr sicher, aber nicht sehr schnell. Ihre ungeheure Tastübung bekundet sich weniger in einer wirklichen Verfeinerung der Sensibilität, als in der Fähigkeit, die vorhandenen Eindrücke nach ihren Abstufungen und Nüancen aufs Subtilste verwerten und deuten zu können, worauf wir noch weiter unten zu sprechen kommen.

Höchst beachtenswert ist dagegen ihre andere Tastleistung, da eine solche meines Wissens bisher noch niemals psychologisch

beobachtet worden ist. Das passive Tasten („Ruhetasten"), bei welchem Tasteindrücke der unbewegten Hautfläche appliziert werden, gilt unter normalen Umständen als eine höchst unvollkommene Auffassungsform. Man versuche nur einmal, sich in die ruhende Handfläche kleine Gebrauchsgegenstände oder geometrische Pappfiguren legen zu lassen: die Erkennungsfähigkeit wird äußerst gering sein. Im gewöhnlichen Leben und auch bei Blinden[1]) wird das passive Tasten höchstens als Vorbereitung oder Signal zum motorischen Tasten benutzt. Fühlen wir im Dunkeln an irgend einer Körperstelle eine Berührung, so „greifen" wir danach, um uns zu vergewissern, was es sei. Die Gesamthautoberfläche verhält sich hierin zu den Fingerspitzen ähnlich wie die Netzhautperipherie zum gelben Fleck. Die Muskelempfindungen, die sich beim Greifen und Abtasten mit den Hautempfindungen verbinden, sind es erst, die dem Tasteindruck Detaillierung und Klarheit verschaffen.

Das ist nun bei Helen Keller anders geworden. Ohne Zuhilfenahme irgend welcher motorischen Innervationen, also auch ohne Muskelempfindungen, ist sie imstande, mit der Innenfläche ihrer ruhenden Hand Eindrucksfolgen zu erfassen, die ebenso mannigfaltig sind wie die Laute unserer Sprache, und die sich nicht so sehr viel langsamer folgen, als die Laute beim gewöhnlichen Sprechen.[2]) Die verschiedenen, auf der Tafel abgebildeten Handstellungen, deren jede einen Buchstaben repräsentiert, werden schnell vorgenommen, während sie ihre Hand leise darüberhält; und dabei soll die Geschwindigkeit langsamer Lektüre erreicht werden. Konnte doch Miß Sullivan so den Inhalt der Universitätsvorlesungen, ohne zurück zu bleiben, in verkürzter Form ihrer Schülerin zutragen.

Das ist in der Tat eine Leistung, wie sie in gleicher Weise von der Hautoberfläche noch nicht bekannt war. Daß diese imstande sei, in der Auffassung und Unterscheidung von Successivreizen annähernd für das Ohr zu vikariieren, wußte man bisher noch nicht. Wir werden wohl künftig von der Haut-

[1]) Vgl. hierzu die treffliche Analyse Hellers in den „Studien zur Blindenpsychologie". Philos. Studien, hrsg. v. Wundt, II (1895).

[2]) Daß es sich hierbei nicht etwa um eine exzeptionelle Fähigkeit Helens handelt, wird durch die jetzt bekannt gewordenen Fälle der beiden französischen Taubstummblinden Marthe Obrecht und Marie Heurtin bewiesen. Vgl. hierzu den Schlußabschnitt.

sensibilität besser denken müssen. Für ruhende Simultaneindrücke (Formen, Distanzen, Umrisse, Dimensionen, Härte und Weichheit usw.) ist freilich die Hautoberfläche sehr wenig empfindlich — hierfür wird das motorische Tasten der Finger stets unentbehrlich sein; für wechselnde Successiveindrücke ist sie dagegen höchst leistungsfähig. (Auch hierin stimmt die oben angedeutete Analogie zum Auge. Die Peripherie der Netzhaut ist für Veränderung und Bewegung sehr empfindlich, muß aber das Erkennen des Ruhenden dem gelben Fleck überlassen.)

2. Fernsinn.

Auch die Ferne bleibt Helen nicht völlig verschlossen, wenngleich es für unsere Begriffe nur sehr ärmliche Bruchstücke sind, die sie vermittelst ihrer Sinne zu erhaschen imstande ist.

Hier ist zunächst der Geruchssinn zu nennen, der bei ihr — im Gegensatze zu Laura Bridgman, bei der er fast verkümmert war — eine starke Ausbildung hat. Sicher ist er ein wichtiges Ingrediens ihrer Genußfähigkeit für Naturschönheiten. Der Duft von Blumen, Wäldern, Wiesen, der stärkende Salzgeruch der See wird oft mit Entzücken erwähnt. Namentlich in ihrer Kinderzeit, ehe Tasteindrücke und geistige Freuden ihrer Seele Inhalt gaben, muß der Geruch für sie sehr wichtig gewesen sein, auch als associativer Auslöser von Erinnerungen. So schreibt Fräulein Sullivan von dem achtjährigen Kinde:

(S. 269): „Beim Eintritt in ein Gewächshaus nimmt ihr Gesicht einen strahlenden Ausdruck an, und sie benennt die Blumen, die ihr bekannt sind, nur nach dem Geruche. Ihre Erinnerungen an Geruchsempfindungen sind sehr lebhaft. Sie freut sich schon im voraus auf den Duft einer Rose oder eines Veilchens, und wenn ihr ein Strauß dieser Blumen versprochen wird, so überfliegt ein besonders glücklicher Ausdruck ihre Züge und beweist, daß sie in der Phantasie deren Geruch empfindet und daß er ihr angenehm ist. Es kommt häufig vor, daß der Duft einer Blume oder der Geruch einer Frucht ihr irgend ein frohes Ereignis aus dem Familienleben oder ein heiteres Geburtstagsfest vergegenwärtigt."

Vermutlich beruht auch ihre Fähigkeit, Personen schon aus gewisser Entfernung zu erkennen, auf Geruch (S. 193 und 253).

Die zweite Quelle für die Erkenntnis von Fernem ist natürlich der Temperatursinn. Die Sonne ist ihr als Spenderin der belebenden Wärme lieb und teuer; und als sie einst zu einem

Hochofen mitgenommen wurde, und der Abstich begann, fragte sie: „Fiel die Sonne herunter?“

Hierzu kommen aber nun noch zwei weitere Empfindungsarten, die bei Vollsinnigen zwar auch vorhanden, aber zur Erkenntnis der Welt weniger benutzt werden; bei Helen sind sie zum wichtigen Surrogat geworden: der Ferntastsinn und die Gemeinempfindung.

Ihre gesamte Körperoberfläche ist für Erschütterungen sehr empfindlich: Donner, Wogengeprall, Türenzuschlagen, Tritte, Wagengerassel, Löwengebrüll[1]) merkt sie sehr deutlich. Als sie 10 Jahr alt war, benutzte sie zeitweilig ein neues Mittel zur Verständigung mit Miß Sullivan, wenn diese in demselben Zimmer, aber nicht in ihrer unmittelbaren Nähe weilte. Helen hatte die Buchstabenzeichen der Morsetelegraphie, die aus Punkt- und Strichkombinationen bestehen, kennen gelernt; Miß Sullivan stellte nun diese Zeichen durch Klopf- und Streichbewegungen des Fußes auf dem Fußboden dar, und Helen empfand und verstand die Erschütterungen.

Mit ihrer Empfindlichkeit der gesamten Hautoberfläche verbindet sich nun aber auch eine solche des Gesamtkörpers überhaupt: Ihre Gemeinempfindungen reagieren sehr fein auf die Veränderungen des äußeren Milieus, der Witterung, des Klimas.

Vom Rudern, das sie sehr liebt, schreibt sie z. B.: „Häufig werde ich mir des weiten mich umgebenden Luftraumes bewußt, wenn wir unter der Wölbung überhängender Büsche hervorkommen“ (S. 121); oder über die peinigende Wirkung der Großstadt (S. 125):

„Leute, die der Meinung sind, daß uns alle sinnlichen Eindrücke durch Auge und Ohr zugehen, haben sich gewundert, daß ich, vielleicht abgesehen von dem Fehlen des Pflasters, einen Unterschied zwischen den Straßen der Stadt und den Wegen auf dem Lande bemerke. Sie vergessen, daß mein ganzer Körper auf die mich umgebenden Verhältnisse reagiert. Das Getöse und der Lärm der Stadt peitscht meine Gesichtsnerven; ich fühle das rastlose Auf- und

---

[1]) Betreffs der Wirkung des Löwengebrülls macht Miß Sullivan über einen Besuch des achtjährigen Kindes in einer Menagerie eine merkwürdige Notiz, die wir mit einem großen Fragezeichen versehen müssen (S. 280): „Während wir vor den Käfigen standen, brüllte der Löwe, und Helen fühlte die Erschütterung der Luft so deutlich, daß sie den Ton genau nachahmen konnte.“

Niederwogen einer ungesehenen Menschenmenge, und das mißtönende Treiben macht einen peinlichen Eindruck auf mich. Das Rollen der schweren Wagen auf dem harten Pflaster und das eintönige Klappern der Maschinen sind um so marternder für die Nerven, wenn jemandes Aufmerksamkeit nicht durch die bunten, wechselnden Bilder abgelenkt wird, die sich sehenden Menschen in den geräuschvollen Straßen auf Schritt und Tritt darbieten."

So dürftig diese Empfindungselemente im Vergleich mit den unsrigen sind, so reichhaltig ist die Verwertung, die Helen davon zu machen vermag. Wir sehen hier noch von dem ganzen Gebiet der Sprache ab, das in einem besonderen Kapitel behandelt werden soll.

3. Deutung von Ausdrucksbewegungen.

Nicht nur Objekte erkennt Helen mit ihren sensoriellen Hilfsmitteln, sondern auch Menschen im ganzen, und ihre seelischen Regungen im einzelnen. Zur Wünschelrute, die ihr die Seelen erschließt, werden ihr die Hände der Menschen, deren feinste Muskelzuckungen und Spannungen für sie so verständliche „Ausdrucksbewegungen" sind, wie für uns das Mienenspiel des Gesichts und der Ausdruck der Sprache. Wir können hier nichts Besseres tun, als Miß Sullivan und Helen selbst sprechen zu lassen. Miß Sullivan sagt (S. 270):

„Sie erkennt auch die Gemütsstimmung der Personen ihrer Umgebung. Es ist unmöglich für jemand, mit dem sich Helen unterhält, besonders heiter oder traurig zu sein und ihr diesen Umstand verhehlen zu wollen.

Sie bemerkt den leichtesten Nachdruck, der in der Unterhaltung auf ein Wort gelegt wird und weiß jede Veränderung sowie das wechselvolle Spiel der Handmuskeln zu deuten. Sie beantwortet rasch den leisen Druck der Zuneigung, den kräftigen der Zustimmung, das Zucken der Ungeduld, die feste Bewegung beim Befehl und die vielen anderen Verschiedenheiten der fast unendlich reichen Sprache der Gefühle."[1])

Und Helen äußert sich (S. 135):

„Die Hände der Menschen führen für mich eine beredte Sprache. Die Berührung mancher Hände ist eine Beleidigung. Ich bin Leuten begegnet, die so bar aller Lebensfreude waren, daß, wenn ich ihre

[1]) Man wird hier an das bekannte Cumberlandsche „Gedankenlesen" erinnert, das ebenfalls auf der Fähigkeit beruht, die feinen, unbewußten Ausdrucksbewegungen der Hand, die der Gedankenleser festhält, zu deuten. Neuerdings hat Sommer (Gießen) einen Apparat (den „Psychographen") konstruiert, der diese Handzuckungen graphisch registriert.

eisigen Fingerspitzen berührte, es mir vorkam, als reiche ich einem Nordoststurm die Hand. Es gibt andere, deren Hände gleichsam Sonnenstrahlen an sich tragen, so daß mir ihre Berührung das Herz erwärmt."

So wird es auch verständlich, daß Helen gern Theateraufführungen beiwohnt, weil sie hier die ganzen Affekte und Stimmungswandlungen der Freundin, mit der sie Hand in Hand sitzt, mitzuerleben vermag.

Sehr lehrreich in dieser Beziehung war schließlich eine Untersuchung, die von einer Ohrenärzteversammlung an dem achtjährigen Kinde vorgenommen wurde. Das Kind schien nämlich auf Pfiffe und Rufe zu reagieren — solange sie die Hand von Miß Sullivan hielt. Losgelassen, stand sie ohne jede Reaktion, selbst bei starken Schällen, da. Faßte sie ein anderer an, so erfolgte wieder, wenn auch nicht so regelmäßig, Reaktion. Sie reagierte also auf die unbewußten und unmerklichen Handzuckungen, die der Hörende im Moment der Spannung machte. Diese Empfindlichkeit für minimale, anderen unerkennbare Ausdrucksbewegungen erinnert lebhaft an die Leistungen des „klugen Hans"[1]; bekanntlich hat sich das scheinbare „Verständnis" dieses Pferdes für intellektuelle Dinge entpuppt als die Fähigkeit, die feinen Erwartungsspannungen im Gesicht des Fragenden zu bemerken, und darauf mit einem Hufschlag zu reagieren.

4. Ästhetische Bewertung.

Die Sinneseindrücke sind aber für Helen nicht nur Mittel der Erkenntnis, sondern auch Gegenstände des Genusses. Von ihrer Freude an Luft und Duft sprach ich schon; Helens Naturgenuß ist ein sicherlich durchaus aufrichtiger. Aber wichtiger ist es, daß für Helen eine ziemlich weit ausgebildete Ästhetik des Tastsinns existiert. Hierin unterscheidet sie sich völlig von Laura Bridgman, die doch ein sehr fein ausgebildetes Tastgefühl besaß; aber ihre Tastästhetik ging nicht darüber hinaus, daß ihr glatte Objekte angenehmer

[1]) Der „kluge Hans" ist ein Pferd, das im Jahre 1904 in Berlin durch seine „Verstandesleistungen" Aufsehen erregte: es sollte rechnen, zählen, Farben herausfinden usw. können. Eine wissenschaftliche Kommission unter Stumpfs Leitung konnte schließlich die oben angedeutete Erklärung für sämtliche Leistungen des Hengstes geben.

waren als rauhe, und ein Stock mit regelmäßigen Knoten angenehmer, als ein solcher mit unregelmäßigen.[1]) Damit vergleiche man nun Helen Keller, welche glaubt, daß die Schönheit von Skulpturen ihren Händen ebenso, vielleicht in höherem Maße, zugänglich sei, als dem Auge der Sehenden. In pathetischen Worten schildert sie diesen Genuß (S. 128—129):

„Wenn meine Fingerspitzen die Linien und die schwellenden Formen verfolgen, so finden sie die Idee und die Empfindung heraus, die der Künstler dargestellt hat. Ich kann in den Zügen der Götter und Heroen Haß, Mut und Liebe wahrnehmen, genau so, wie ich diese Gemütsbewegungen bei lebenden Personen erkennen kann, wenn ich deren Gesicht berühren darf. Ich fühle aus der Haltung der Diana die Anmut, die Waldesfreiheit und den Geist heraus, der den Berglöwen zähmt und die wildesten Leidenschaften unterjocht. Meine Seele ergötzt sich an der Ruhe und den anmutigen Wellenlinien einer Venus, und in Barrés Bronzen enthüllen sich mir die Geheimnisse des Dschungels."

Der kühle Kritiker wird hier freilich nicht mit Unrecht fragen: Wieviel mag an diesem Pathos auf Selbstbetrug beruhen? Wieviel mag hier der heiße Drang, es in möglichst Vielem dem Sehenden gleichzutun, autosuggestiv gewirkt haben? Gewiß ist an diesem Einwand viel Richtiges; aber es ist doch fraglich, ob bei ihr die Autosuggestion so sehr viel stärker sein muß als bei der Kunstbegeisterung zahlloser Menschen, die mit gesunden Sinnen begabt sind. Und dann bedenke man die starke Geübtheit ihrer Hand im Deuten geistigen Ausdrucks. Mag ihre Empfindlichkeit für die rein formale Schönheit des Linienflusses, der Rundungen usw. auch recht geringfügig sein; das scheint mir nicht unglaubhaft, daß sie Trauer und Freude, Stolz und Demut auch an Miene und Pose von Statuen zu erkennen vermag.[2])[3])

---

[1]) Jerusalem a. a. O. S. 66/67.

[2]) Entscheidende Klarheit wäre hier freilich nur von einem kleinen Experiment zu erwarten. Bei ihren Museumsbesuchen wußte sie augenscheinlich stets vorher, was die Skulptur darstellt, die sie nun berühren würde; dadurch war es ihr natürlich sehr erleichtert, in der Niobe den Schmerz, in der Venus die Anmut aufzufinden, und nun all ihre literarische Schwärmerei für diese Gestalten in den Tasteindruck zu projizieren. Man lasse sie aber einmal im Ungewissen über den Namen der zu tastenden Figur, und sehe zu, ob nun die Einfühlung in Stimmungs- und Ideengehalt möglich ist.

[3]) Eine Mittelstellung zwischen Laura Bridgman und Helen Keller nimmt in bezug auf die Ausbildung einer Tastästhetik Marie Heurtin ein. Von dem holländischen Pater de Groot wird darüber berichtet (vgl.

Sehr viel problematischer ist ihre Freude an Musik (S. 185—186). Wenn sie während des Klavierspiels die Hand auf dem Deckel des Instruments ruhen hat, oder bei einem Sänger den Kehlkopf berührt, so behauptet sie, aufrichtigen Genuß zu haben. Daß der Rhythmus der gefühlten Erschütterungen des Klavierdeckels einen gewissen ästhetischen Eindruck primitivster Art machen könnte, ist ja immerhin möglich;[1]) aber der Hauptsache nach wird man es hier mit einer großen Selbsttäuschung zu tun haben, die aus dem sehr verständlichen Wunsche entspringt, möglichst überall mittun zu können.

5. Synthese zu Erlebnissen.

Alle die bisher. geschilderten Empfindungen, Deutungen und Bewertungen bilden nun das Material, aus dem sich das gesamte direkte Erleben Helens zusammensetzt; und glücklicherweise erhalten wir aus dem Buch nicht nur einen Einblick in die Elemente, sondern auch in die Beschaffenheit der Gesamterlebnisse selber.

Die Frage: Wie erlebt ein Taubstummblinder die Welt? ist nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch vom allgemein menschlichen Standpunkt hohen Interesses wert; langsam nur hat sich Helen dazu durchgerungen, uns dies sagen zu können. Früher hatte sie, wie wir schon oben schilderten, in ihren Darstellungen wahllos die Sprache der Vollsinnigen benutzt; sie schilderte die Welt nicht, wie sie sich ihren Sinnesorganen, sondern wie sie sich den ihr nur dem Namen nach bekannten Sinnesorganen der anderen darstellte. Jetzt aber hat Helen zum Teil wenigstens ihren „Stil“ gefunden, die besondere Schilderungsweise, die mit Tast-, Temperatur-, Geruchs- und

---

Arnould, une âme en prison, S. 77/78): „Marie trouve le beau dans les lis, les roses et toutes sortes de fleures, dont elle apprécie non seulement l'odeur agréable avec son odorat délicat, mais dont elle considère avec ses doigts „clairvoyants“ les feuilles si variées en forme, en nombre, en disposition et en velouté. Elle passe ses doigts avec complaisance sur des dessins et de belles figures en relief. Le visage, la chevelure, l'habillement et la taille des gens lui fournissent des données pour juger de la beauté.“

[1]) Man denke an die Freude, die Kinder und primitive Menschen an einfachen melodielosen Rhythmen (Getrommel und ähnlichem) empfinden. Ob Helen Freude an dem Selbstvollziehen rhythmischer Bewegungen hatte (Tanzen, Klopfen, Trommeln), wird uns nirgends berichtet.

Gemeinempfindungen haushalten muß; und staunend sehen wir, welche Geschlossenheit auch in dieser Beschränkung das Erleben des Menschen haben kann, und welche innere Wahrscheinlichkeit diesen Darstellungen innewohnt, gerade wenn sie auf alles nur Angelesene verzichten. Diese Tatsache muß durch eine kleine Reihe von Beispielen belegt werden.

Einst war Helen als Kind auf einen Baum geklettert, der etwas entfernt von ihrem Haus stand, und Miß Sullivan hatte sie auf kurze Zeit verlassen. Nun fährt Helen in der Schilderung fort (S. 26):

„Plötzlich ging eine Veränderung mit dem Baume vor. Alle Sonnenwärme verschwand aus der Luft. Ich wußte, der Himmel war schwarz umzogen, weil alle Hitze, die für mich Licht bedeutete, fort war. Ein seltsamer Geruch stieg aus der Erde empor. Ich kannte ihn, es war der Geruch, der stets einem Gewittersturm vorherzugehen pflegt und ein namenloser Schreck krampfte mir das Herz zusammen . . . Es trat eine unheilverkündende Stille ein, dann aber begannen alle Zweige zu rauschen . . . Ich kletterte bis zur Gabelung des Baumes zurück. Die Zweige schwankten rings um mich her. Ich fühlte das Rütteln, das sich dann und wann erhob, als sei etwas Schweres niedergefallen und die Erschütterung habe sich bis zu dem Aste, auf dem ich saß, fortgepflanzt."

Der schon oben wiedergegebenen Charakteristik des Stadttreibens, die auch ziemlich im Stile bleibt (S. 28, 29 dieser Arbeit), stellt sie den Landaufenthalt und Sport gegenüber (S. 127):

„Was für eine Freude ist es für mich, den weichen, elastischen Boden wieder unter meinen Füßen zu fühlen, auf grasbewachsenen Wegen zu Bächen zu wandern, deren Ufer mit Farnkraut bedeckt sind, und in deren sich kräuselnden Wellen ich meine Hände kühlen kann, oder über ein Steinmäuerchen zu klettern und mich auf grünen Wiesen in ausgelassener Fröhlichkeit umherzutummeln, mich auf dem Boden zu wälzen und die Abhänge emporzuklimmen.

Nächst einem behaglichen Spaziergange kommt als ein Hauptvergnügen für mich ein Ausflug auf meinem Tandem in Betracht. Es ist ein herrliches Gefühl, wenn mir der Wind ins Gesicht weht und ich die elastische Bewegung meines Stahlrosses empfinde. Das rasche Durchschneiden der Luft gewährt mir ein köstliches Gefühl der Kraft und des Schwunges, und bei der Anstrengung hüpfen meine Pulse und jubelt mein Herz."[1])

---

[1]) Das einzige Herausfallen aus dem Stil ist bei den „grünen" Wiesen zu bemerken; doch soll hier das Wort wohl nur „grasig" bedeuten. — Man lese einmal einem Unbefangenen die obige Stelle vor mit der Frage, ob er etwas Besonderes daran merke; die Schilderung wirkt in sich so geschlossen und anschaulich, daß man die optischen und akustischen Elemente gar nicht entbehrt.

Vom Garten erzählt sie (S. 34):

„Nur wenige wissen, was es für ein Genuß ist, die Rosen zu berühren und sanft mit der Hand zu drücken oder der anmutigen Bewegung der Lilien zu folgen, wenn sie im Morgenwinde hin und her schwanken. Mitunter war ein Insekt in der Blume, die ich pflückte, und ich fühlte das leise Geräusch der Flügel, die das Tierchen in plötzlichem Schrecken aneinander rieb, sobald es den Druck von außen gewahr wurde."

Und endlich aus den vielen Bildern und Gleichnissen, die sie braucht, und die oft genug den Charakter des Angelesenen nicht abstreifen können, ein einzelnes, das sicher originell ist, weil es aus ihrem Wahrnehmungskreis stammt (S. 134):

„Ich liebe Leute nicht, die sich im Gespräch zu meinem Standpunkt herabzulassen bemühen; sie gleichen denen, die, wenn sie neben uns her gehen, sich bemühen, ihre Schritte zu verkürzen, um sie den unsrigen anzupassen; die Heuchelei wirkt in beiden Fällen gleich erbitternd."

V. Sprechen und Denken.

So wichtig die eben besprochenen Wahrnehmungstatsachen bei Helen Keller sein mögen, zu dem innersten Kern des gesamten Phänomens gelangen wir doch erst jetzt, da wir uns der Entwicklung von Sprache und Intellekt zuwenden. Auf diesem Gebiet liegt auch zugleich die eigentliche pädagogische Tat ihrer Lehrerin.

Das Erleben der sie umgebenden Welt erhielt hauptsächlich durch die Blindheit Helens seinen besonderen Charakter; für ihr Sprechen und Denken dagegen kommt vor allem ihre Taubstummheit in Betracht.

1. Die Spracharten der Taubstummen.

Es gibt sehr verschiedene Wege, auf denen Taubstumme Surrogate für die natürliche sprachliche Verständigung erhalten können, und es ist interessant, zu beobachten, auf wie mannigfache Weise der Taubstummen-Unterricht in den Kulturländern von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht hat.

Nur kurz erwähnt sei diejenige sprachliche Vermittelungsform, in der die Sprachzeichen dauernd fixiert werden: die Schrift. Die Bedingungen ihrer Aneignung, Beherrschung und Erzeugung sind für den sehenden Taubstummen keine prinzipiell anderen, als für normale Menschen; ihre umfassende Anwendung ist daher auch aller Taubstummenausbildung gemeinsam.

Anders steht es mit den flüchtigen Vermittelungsformen, die wir im engeren Sinne als „Sprechen" bezeichnen; hier hat die sprachliche Darstellung nur momentane Dauer; jedes Zeichen wird, eben entstanden, schon wieder durch ein anderes abgelöst. Solcher flüchtiger Formen kommen für den Taubstummen drei in Betracht: die Gebärde, die Lautsprache und das Fingeralphabet.

Der Gebärdensprache bedient sich der Taubstumme schon vor jedem Unterricht und trotz jedes andersartigen Unterrichts; sie ist seine Muttersprache. Ihr Wesen besteht darin, daß durch Handbewegungen Zeichen gebildet werden, deren jedes ein ganzes Wort der Lautsprache repräsentiert. Die Gebärde ist entweder eine hinweisende (so für Ich und Du, Körperteile, rechts und links, Himmel und Erde) oder eine darstellende (so ein in die Luft gezeichnetes Dach für „Haus", blasen gegen den Finger für „Feuer"; die Gebärde des Hutabnehmens für „Mann").[1])

Es ist verständlich, daß die Gebärdensprache in ihrer natürlichen Form eine sehr beschränkte Ausdrucksfähigkeit hat, da sie sich fast nur auf konkrete Objekte, auf Tätigkeiten und auf Affekte beziehen kann, dagegen für die ganzen höheren logischen Funktionen der Sprache, die sich in Abstraktis, Flexionen und Syntax ausdrücken, versagen muß. In Frankreich hat man seit Abbé de l'Epée versucht, diesem Mangel abzuhelfen durch Einführung sehr vieler künstlicher Gebärden auch für Abstracta usw. Die Folge mußte eine ungeheure Komplikation sein, da ja so viel besondere Zeichen wie Wörter notwendig sind. Die Gebärdensprache verhält sich in dieser Beziehung zu der aus Kombinationen von nur 25 Elementen

[1]) Näheres über Wesen und Beschaffenheit der Gebärdensprache siehe bei Wundt, Völkerpsychologie. I. Bd.: Die Sprache. I. Teil. (1. Aufl.) S. 131ff.

bestehenden Wortsprache wie die Hieroglyphenschrift zur Buchstabenschrift. —

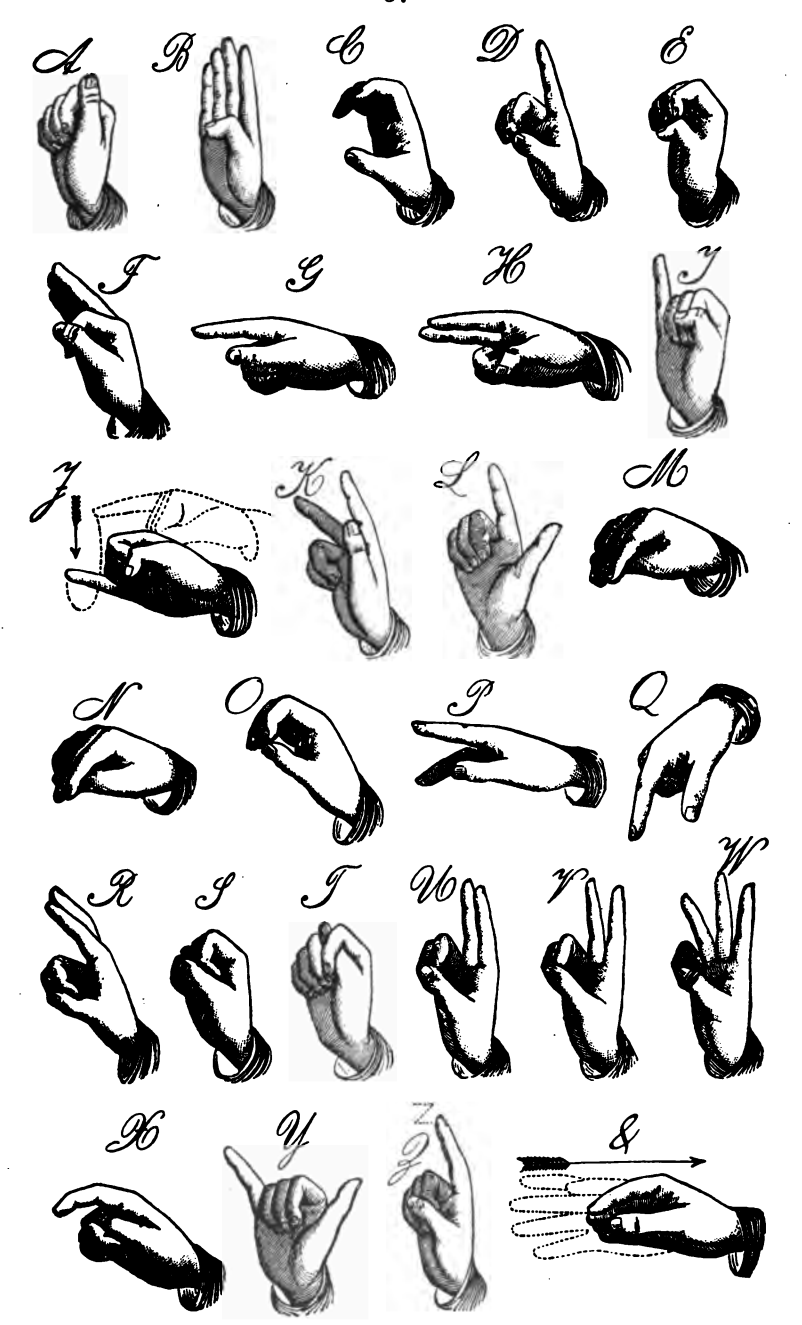
Das Fingeralphabet nimmt insofern zwischen Gebärde und Lautsprache eine Mittelstellung ein, als es wie die Gebärde die Hand zum Sprachorgan macht, aber wie die Lautsprache durch Kombination weniger Elemente, deren jedes Buchstabenwert hat, die Wörter bildet. In Spanien erfunden, ist das Fingeralphabet für die Zwecke des Taubstummen-Bildungswesens vorwiegend in Amerika angewandt worden, wo es in Verbindung mit anderen Methoden gebraucht wird;[1]) in Europa findet es nur sehr geringe Verwendung. Es wird gewöhnlich einhändig gebraucht. Jede Handstellung (vgl. die Tafel) entspricht einem geschriebenen Buchstaben; es ist also die Allgemeinsprache, die man, nur in einem anderem Zeichensystem, spricht. Der Mitunterredner nimmt die Zeichen optisch auf. Bei einiger Übung sollen 150—200 Wörter in der Minute gesprochen werden können. —

Die Lautsprache endlich ist die Sprache der normalen Menschheit; sie wird für den Taubstummen-Unterricht vor allem in Deutschland seit Samuel Heinicke verwandt. Der leitende Gesichtspunkt ist hier der folgende: Solange der Taubstumme nur eine Zeichensprache hat, ist er angewiesen auf den engen Kreis seiner Unglücksgefährten, abgeschnitten aber von Verkehr und gemeinsamer Arbeit mit der übrigen Menschheit. Diese Isolierung aber muß aufgehoben werden dadurch, daß der Taubstumme das allgemeine Verständigungsmittel gebrauchen lernt. So wird er denn darin unterrichtet, das, was andere sprechen, von deren Lippen abzulesen, und wird selbst in mühseligen Artikulations- und Lautierungsübungen unter stetiger Kontrolle seines Gesichts und Tastsinns dahin gebracht, die Laute und Wörter hervorzubringen, die von den anderen verstanden werden. Auf diese Weise kommt er zu einer zwar fast nie tadellosen, aber doch in vielen Fällen verständlichen und für einfache Zwecke des Lebens ausreichenden Sprache.

Diese allgemeinen Vorbemerkungen waren nötig, um für

---

[1]) Vgl. hierzu I. Heidsieck: Das Taubstummen-Bildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas. Breslau 1899.



Das Fingeralphabet.

die folgenden psychologischen Betrachtungen und pädagogischen Ausblicke den Boden zu schaffen.

Helen Keller verfügt über sämtliche eben besprochenen Verständigungsmittel. Sie hat vor der Ankunft von Miß Sullivan nur die Gebärde gebraucht, in ihrem achten Jahr das Fingeralphabet nebst Schreiben und Lesen, und in ihrem elften die Lautsprache erlernt. Wir werden später sehen, daß diese Reihenfolge eine höchst glückliche war und sicherlich ihre große geistige Entwicklung hat herbeiführen helfen.

2. Helens spontane Gebärdensprache.

Über ihre Gebärdensprache vor Beginn jedweden Unterrichts erfahren wir nur wenig. So viel aber wird klar, daß ihre Gebärden und deren Ausdruckswert durchaus auf natürliche Spontaneität zurückzuführen sind; von irgend welchen ihr beigebrachten oder durch Verabredung eingeführten künstlichen Gebärden ist keine Rede. Ein kleiner Teil der Gebärden mochte auch schon aus ihrer normalen Zeit vor der Krankheit stammen, so z. B. Kopfschütteln und Nicken für ja und nein. Stellen wir zusammen, was über ihre Gebärden an verschiedenen Stellen des Buches berichtet wird. Helen selbst schreibt (S. 9):

> „Ein Kopfschütteln bedeutete „nein", ein Nicken „ja", ein Heranziehen „komm", ein Fortstoßen „geh". Wollte ich Brot haben, so ahmte ich die Bewegungen des Schneidens und Butterstreichens nach. Wünschte ich, daß meine Mutter Eiscrême zubereite, so machte ich eine Bewegung, die dem Drehen der Eismaschine entsprach, und schauerte zusammen, als ob ich fröre."

Und Seite 11 schildert sie, wie sie sich mit ihrer Spielgefährtin, einem kleinen Negermädchen, verständigte, daß sie die Eier, welche das Perlhuhn an versteckten Stellen gelegt hatte, suchen wollten:

> „Ich legte meine Hände zusammen und drückte sie auf die Erde; dies sollte etwas Rundes im Grase bedeuten, und Martha verstand mich stets."

Etwas mehr läßt sich aus den Briefen und Berichten von Miß Sullivan für die erste Zeit entnehmen. So erwähnt sie als Helens „Zeichen, daß ihr etwas gehöre" (S. 212): „Wenn jemand ihr etwas gibt, dann deutet sie zuerst auf den Gegenstand,

dann auf sich und nickt mit dem Kopfe." Für „klein" und „groß" hatte sie folgende Zeichen (S. 229):

„Wollte sie einen kleinen Gegenstand haben und wurde ihr ein großer gegeben, so schüttelte sie den Kopf und hob ein Stückchen von der Haut ihrer einen Hand zwischen Daumen und Zeigefinger der anderen hoch. Wollte sie etwas Großes bezeichnen, so spreizte sie die Finger beider Hände gegeneinander, als wollte sie einen großen Ball auffangen."

Es ist bemerkenswert, daß diese Zeichen in dem Moment verschwanden, da Helen die Worte klein und groß im Fingeralphabet auszudrücken gelernt hatte.

Im ganzen soll sie ca. 60 solcher Gebärden besessen haben. (S. 314.)

Abgesehen von diesen festen Gebärden war sie auch imstande, für irgend etwas Neues, das sie ausdrücken wollte, schnell eine geeignete mimische Darstellung zu finden; so teilte sie im Anfang des Unterrichts die Tatsache, daß die Hündin fünf Junge bekommen habe, dadurch mit, daß sie die ihr bekannten Worte „dog" und „baby" fingerte und „dabei der Reihe nach auf ihre fünf Finger deutete und an ihnen sog" (S. 230). All diese Gebärden haben ganz urwüchsigen Charakter; sie weisen entweder unmittelbar auf das Gemeinte hin oder stellen es imitativ dar.

3. Sprachentwicklung vermittelst des Fingeralphabets.

Seit dem Eintritt von Miß Sullivan in das Kellersche Haus wird nun die Gebärdensprache abgelöst durch das Fingeralphabet, das fortan für Helen zum Hauptorgan ihrer geistigen Ausbildung wurde und bis heute die ihr natürlichste und sympathischste Verständigungsform geblieben ist. Erfreulicherweise liegen gerade über diesen Hauptfaktor ihrer Entwicklung relativ ausführliche Nachrichten vor, namentlich in den ersten Briefen und Berichten von Miß Sullivan.

Das, wie mir scheint, sehr wichtige Hauptergebnis für Psychologie und Sprachtheorie sei hier zu Beginn vorweg genommen; es lautet: *Trotz des absolut abnormen Sprachmaterials* (Fingerzeichen statt der Laute) *und trotz der völlig anderen für diesen Zweck sonst nicht verwandten Werkzeuge* (der Haut statt des

Ohrs zum Aufnehmen, der Finger statt des Mundes zum Aussprechen) vollzog sich die sprachliche und die damit zusammenhängende intellektuelle Entwicklung Helens ganz analog derjenigen, die wir beim Sprechenlernen des vollsinnigen Kindes beobachten können. Der Unterschied gegenüber der normalen Entwicklung liegt nicht so sehr in inhaltlichen als in zeitlichen Momenten: die Entwicklung begann viel später (bei normalen Kindern im zweiten, bei Helen im achten Lebensjahr) und sie vollzog sich dafür in einem sehr viel schnelleren Tempo (so daß etwa Helens Monatsfortschritte den Vierteljahrsfortschritten des normalen Kindes entsprechen).

Auf die Tatsache dieses Parallelismus weist schon Miß Sullivan selbst hin; wie sehr er aber, nicht nur in den Hauptzügen, sondern auch in vielen Details, zutrifft, konnte sie selbst gar nicht bemerken, da ihr die entsprechenden Beobachtungsreihen aus der Sprachentwicklung des normalen Kindes fehlten. Wie schon in der Einleitung angedeutet, stehen mir solche zur Verfügung, da ich in Gemeinschaft mit meiner Frau die Psychogenesis unserer Kinder genau aufgezeichnet habe. In der Form von Anmerkungen werde ich daher die Entwicklungsphasen von Helens Sprache mit unseren Normalbeobachtungen begleiten und schließlich in einer Tabelle die Parallel-Etappen veranschaulichen.[1])

Ehe wir aber die Entwicklung selbst behandeln, müssen wir einen Blick auf die von Miß Sullivan angewandte Methode werfen.

Am allerschwersten ist für den Erzieher eines taubstummblinden Menschen der erste Schritt: überhaupt eine Zugangspforte zu seiner Seele zu finden. Als Dr. Howe bei Laura Bridgman zum ersten Mal dieser Aufgabe gegenüberstand, bediente er sich, ehe er zum Fingeralphabet griff, zunächst eines anderen Mittels, der Schrift. Er legte auf verschiedene Gegenstände Pappstreifen, die in erhöhten Buchstaben die Namen

[1]) Die ausführliche Publikation unseres Materials steht noch aus; doch ist die Darstellung der Sprachentwicklung in nicht allzu ferner Zeit zu erwarten. Bisher liegen nur einige kleine vorläufige Mitteilungen vor, auf die ich weiterhin verweise.

der Objekte trugen, stiftete hierdurch Associationen zwischen Objekt und taktilem Schriftbild und ließ sie dann aus einem Typenkasten die entsprechenden Schriftbilder selbst zusammensetzen.[1]) Doch erwies sich dies Verfahren nach zweimonatlichen Versuchen als so umständlich und schwierig, daß es aufgegeben und durch das Fingeralphabet ersetzt wurde, welches eine Lehrerin Lauras zu diesem Zweck eigens lernte. Man gab Laura einen Gegenstand in die eine Hand und fingerte ihr dessen Namen gleichzeitig in die andere. Sie erkannte bald, daß dies ein Verständigungsmittel sei, und eignete es sich mit Eifer an. Die Lehrerin schreibt hierüber:

> „Ich werde nie die erste Mahlzeit vergessen, welche eingenommen wurde, nachdem Laura den Vorteil des Fingeralphabets würdigen gelernt hatte. Jeder Gegenstand, den sie berührte, mußte einen Namen haben, und ich war genötigt, jemanden zur Bedienung der anderen Kinder herbeizurufen, während sie mich mit dem Buchstabieren der Wörter in Atem hielt."[2])

Laura erhielt nun einen langsamen, aber sicher fortschreitenden Sprachunterricht. In den ersten Monaten lernt sie nur Namen von Objekten, nach einem Jahr beherrscht sie bereits einige Adjektiva und Verba und bildet Sätzchen, wie: shut door (schließ Tür); oder: Smith head sick, Laura sorry (Frau Smith Kopf krank, Laura traurig). Nach zwei Jahren schreibt sie Briefe, die sich in Hauptsätzen bewegen, aber schon über eine ganze Menge Wörter verfügen. Auf diesem Stadium bleibt sie auch der Hauptsache nach in der ganzen Folgezeit stehen.

Diese an sich so achtenswerte Erziehungsleistung wird nun aber durchaus in den Schatten gestellt durch die Sprachentwicklung Helen Kellers. Von Laura gilt jener oben ausgesprochene Parallelismus nicht; ihre Sprachentwicklung ist eine unvergleichlich dürftigere und langsamere als die eines normalen Kindes; für Helen gilt er durchaus. Der Vorsprung aber, den Helen hat, beruht nicht allein auf ihrer weit größeren Intelligenz, Energie und speziellen Sprachbegabung, sondern auch auf der ganz anderen M e t h o d e , die Miß Sullivan anwandte. Diese hatte nämlich — nach wenigen Versuchen mit

---

[1]) Jerusalem a. a. O., S. 17f.
[2]) A. a. O. S. 20.

eigentlichen Lektionen — die überaus glückliche Eingebung auf einen methodischen Sprach„unterricht“, wie ihn Laura empfangen hatte, gänzlich zu verzichten und statt dessen den gleichen Weg (nur mit anderen Beförderungsmitteln) zu wählen, auf dem das gesundsinnige Kind zur Sprache kommt: die zwanglose Unterhaltung.

Die erste Sprachunterweisung eines bisher sprachlosen Menschen — so etwa können wir ihren Gedankengang formulieren — darf nicht so vor sich gehen, wie der Unterricht in einer zweiten Sprache: indem man von den einfachsten Bestandteilen, den Buchstaben ausgeht, sie, nachdem sie eingeprägt sind, zu Wörtern zusammensetzt, diese nach ihren verschiedenen Klassen der Reihe nach bekannt macht, ihre Flexionsformen nach Deklination, Konjugation usw. beibringt und schließlich Sätze bilden läßt in der Reihenfolge der syntaktischen Kompliziertheit — sondern sie muß so vor sich gehen, daß der Sprechenlernende fortwährend unter den Einwirkungen der lebendigen Sprache in ihren natürlichen Synthesen steht, hieraus zuerst wenig, dann allmählich mehr nachahmt, sich aneignet und anwendet, während das übrige, zunächst noch Abgleitende, doch nicht ganz verloren ist, sondern Vorübung und Disposition zu späterem Verstehen und Gebrauchen schafft. Fräulein Sullivan sagt selbst darüber (S. 226):

> „Ich habe mich dazu entschlossen, Helen augenblicklich noch nicht regelmäßig Unterricht zu erteilen. Ich behandle sie genau wie ein Kind von zwei Jahren. Es kommt mir widersinnig vor, zu verlangen, daß ein Kind zu einer bestimmten Zeit in ein bestimmtes Zimmer geht und bestimmte Lektionen hersagt, wenn es noch nicht über einen genügenden Wortschatz verfügt... Ich muß ihr in die Hand sprechen, wie wir dem kleinen Kinde in das Ohr sprechen. Ich nehme an, daß sie dieselbe Assimilations- und Nachahmungsgabe besitzt wie ein normales Kind. Ich werde in vollständigen Sätzen zu ihr sprechen und ihr, wenn nötig, die Bedeutung durch Gesten und ihre beschreibenden Zeichen klarmachen, aber nicht versuchen, ihre Aufmerksamkeit auf nur einen einzigen Gegenstand zu lenken.“

Diese Erwägungen sind so einfach, sie erscheinen, einmal durchgeführt, so selbstverständlich, daß es nachträglich sehr leicht ist, darin eigentlich gar nichts Neues und Besonderes zu finden. Man muß hier unwillkürlich an das Ei des Kolumbus denken. Mir scheint gerade in der Intuition, mit der das noch nie Geübte „Selbstverständliche“ hier sofort als Notwendigkeit

erfaßt und als Wirklichkeit durchgeführt wurde, die pädagogische Genialität von Miß Sullivan zu liegen. Das, was wir oben als Ergebnis formuliert haben: den Parallelismus zwischen einer fingeralphabetischen und einer auf normaler Lautsprache beruhenden Sprech- und Denkentwicklung, nahm sie als Vorahnung vorweg, und der Erfolg gab ihr Recht.

Betrachten wir nun die einzelnen Etappen dieser Entwicklung.

Erster Monat: Miß Sullivan begann von der ersten Stunde an, die sie mit Helen verlebte, ihr Verschiedenes in die Hand zu fingern. Sie gab ihr z. B. die Puppe in die eine Hand und machte ihr dazu die vier Fingerstellungen, die den Buchstaben d—o—l—l entsprechen, in die andere Hand (S. 212). Dies konnte für Helen zunächst nichts anderes sein als ein bedeutungsloses „Krabbeln", das sie in der Hand empfand; aber dadurch, daß es öfters bei gleicher Gelegenheit in ihr hervorgerufen wurde, stiftete sich wenigstens eine — wenn auch zunächst rein mechanische — Association zwischen Objektvorstellung und jenem Komplex von Tastempfindungen. Gleichzeitig wurde sie zur Wiederholung der Zeichen aufgefordert, z. B. auf dem Wege, daß sie einen Kuchen (cake) erst bekam, nachdem sie die ihr vorgemachten Fingerzeichen nachgemacht hatte. Wie schnell sich die Association bildete, sieht man daraus, daß sie am zweiten Tage, als ihr Miß Sullivan die Zeichen für eine Nähkarte c—a—r—d beibringen wollte, nach den ersten zwei Buchstaben sofort ihre Gebärde des Essenwollens machte; die Zeichen c—a hatten sie an das Tags vorher erfahrene „cake" gemahnt.

So lernte Helen zunächst eine Reihe von Associationen zwischen Objekt und Zeichen, ohne zu ahnen, daß es sich um Benennung und Verständigung, also um Sprache dabei handelte. Empfangen und Machen von Fingerzeichen war ihr augenscheinlich ein neues, ergötzendes Spiel — so ertappte man sie z. B. einmal dabei, wie sie sich an den Pfoten des Haushundes zu schaffen machte und ihm durchaus die Zeichen d—o—l—l beibringen wollte. Aber schon in diesem ersten Stadium beschränkte sich Miß Sullivan nicht etwa auf ein Einpauken und Abfragen bestimmter einzelner Wörter, sondern sie schreibt am 3. April

1887 (also nachdem sie noch nicht einen Monat lang bei Helen war): „Ich buchstabiere ihr alles, was wir den ganzen Tag über tun, in die Hand, obgleich sie bis jetzt noch keine Ahnung hat, was das Buchstabieren eigentlich bedeute.“ (S. 223.)

Auf genau demselben Wege: durch Nachahmung und mechanische Association einerseits, als Ausdruck seiner Begehrungen andererseits, lernt ja auch das normale Kind seine ersten Wörter.

Am Ende dieses ersten Monats besaß Helen einen Wortschatz von 18 Substantiven, welche konkrete Dinge, und 3 Verben, welche Körperposen ausdrücken. Die Liste lautet (S. 224):

doll (Puppe), mug (Becher), pin (Stecknadel), key (Schlüssel), dog (Hund), hat (Hut), cup (Tasse), box (Schachtel), water (Wasser), milk (Milch), candy (Zucker), eye (Auge), finger (Finger), toe (Zehe), head (Kopf), cake (Kuchen), baby (Baby), mother (Mutter) — sit (sitzen), stand (stehen), walk (gehen).

In den Anfang des zweiten Monats fällt das große Ereignis, daß dem Kinde das Wesen der Sprache aufging. An die Stelle der mechanischen Association zwischen Objekt und Fingerzeichen trat die Erkenntnis von der symbolischen Bedeutung der Zeichen und von der universellen Möglichkeit dieser Symbole. Katastrophenmäßig trat das Ereignis ein; es war wie eine blitzartige Entdeckung, die das Kind machte und deren Tragweite es sofort zu ahnen schien. Von diesem wichtigen Wendepunkt müssen wir wörtlich die Beschreibung geben, die Miß Sullivan unter dem unmittelbaren Eindruck des Vorganges niederschrieb (S. 225):

„Wir gingen zu der Pumpe, wo ich Helen ihren Becher unter die Öffnung halten ließ, während ich pumpte. Als das kalte Wasser hervorschoß und den Becher füllte, buchstabierte ich ihr w—a—t—e—r in die freie Hand. Das Wort, das so unmittelbar auf die Empfindung des kalten über ihre Hand strömenden Wassers folgte, schien sie stutzig zu machen. Sie ließ den Becher fallen und stand wie angewurzelt da. Ein ganz neuer Lichtschein verklärte ihre Züge. Sie buchstabierte das Wort water zu verschiedenen Malen. Dann kauerte sie nieder, berührte die Erde und fragte nach deren Namen, ebenso deutete sie auf die Pumpe und das Gitter. Dann wandte sie sich plötzlich um und fragte nach meinem Namen. Ich buchstabierte ihr „teacher“ in die Hand. In diesem Augenblick brachte die Amme Helens kleine Schwester an die Pumpe; Helen buchstabierte „baby“ und deutete auf die Amme. Auf dem ganzen Rückwege war sie im höchsten Grade aufgeregt und erkundigte sich

nach dem Namen jedes Gegenstandes, den sie berührte, so daß sie im Laufe weniger Stunden dreißig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt hatte."

(Den nächsten Tag:) „Helen stand heute früh wie eine strahlende Fee auf. Sie flog von einem Gegenstande zum anderen, fragte nach der Bezeichnung jedes Dinges und küßte mich vor lauter Freude."

Diese Plötzlichkeit des Entdeckens scheint im Wesen einer solchen verspäteten Sprachentwicklung zu liegen; man vergleiche die ähnliche oben zitierte Schilderung von Laura Bridgmans Verhalten im selben Moment.

Auch in der Entwicklung der normalen Kindessprache gibt es das entsprechende Stadium, wo „jedes Ding einen Namen haben muß," das Stadium, in welchem die „Was ist das?"-Frage herrscht. Es ist das „erste Fragealter".[1])

Über die Fortschritte der nächsten Wochen müssen wir der Lehrerin ebenfalls das Wort geben. Sie schreibt am 24. April (S. 227):

„Helen kennt jetzt die Bedeutung von mehr als hundert Wörtern und lernt täglich neue hinzu, ohne im geringsten auf die Vermutung zu kommen, sie verrichte eine besondere Heldentat. Sie lernt, weil sie nicht anders kann, genau wie der Vogel fliegen lernt. Doch dürfen Sie nicht glauben, daß sie „fließend spricht". Wie ihre kleine Cousine drückt sie ganze Sätze durch einzelne Worte aus. „Milch" mit einer Handbewegung bedeutet: „gib mir mehr Milch!" „Mutter" begleitet von einem fragenden Blick, bedeutet: „Wo ist Mutter?" Buchstabiere ich ihr aber in die Hand: „Gib mir etwas Brot," so reicht sie mir das Brot; und wenn ich ihr sage: „Hole deinen Hut, wir wollen spazieren gehen," so gehorcht sie augenblicklich. Die beiden Worte „Hut" und „spazieren gehen" würden dieselbe Wirkung ausüben; wird aber der ganze Satz mehrmals am Tage wiederholt, so muß er sich mit der Zeit dem Gehirne einprägen und Helen wird ihn allmählich selbst anwenden."

Wie rapide der Fortschritt war, kann man daraus ersehen, daß sie nach $1^1/_2$ bis 2 monatlichem Unterricht schon kleine Sätzchen buchstabierte, z. B. „baby teeth — no, baby eat — no." (Baby Zähne — nein, Baby essen — nein.) Entsprechende Leistungen waren bei Laura Bridgman erst nach 1 jährigem Unterricht möglich.

---

[1]) Bei unserer Tochter kulminierte die Frage „is n das? mit 1½ Jahren. — Außer der Frage nach dem Namen bringt das erste Fragealter noch die Wo-Frage nach dem Ort der Objekte, wenn das Kind etwas oder jemanden sucht, dagegen noch nicht Fragen nach Beschaffenheit, Ursache und Zweck.

Die in obigem Beispiel auftretende Verneinung eines Satzes durch „nein" statt durch „nicht" ist übrigens ebenfalls eine allgemeine psychogenetische Erscheinung. Die Bildung eines einheitlichen negativen Satzes mit „nicht" stellt eine viel schwierigere Leistung dar, als die Zweiteilung des Gedankens in die Position und ihre Abwehr oder Aufhebung durch „nein".[1])

Dritter Monat: Bestand bisher ihr Wortschatz aus konkreten Substantiven und einigen Verben, so traten im Beginn des dritten Monats einige Präpositionen, Adjektiva und Adverbia hinzu.[2]) Die Präpositionen „in" und „auf" lernte sie sehr drastisch, indem sie selbst in den Schrank oder auf den Tisch gestellt wurde, immer mit den dazugehörigen gefingerten Worten. Die Worte „groß" und „klein" ersetzten die früheren gleichsinnigen Gebärden; „langsam" und „schnell" wurden an dem verschiedenen Tempo des Wollewickelns gelernt. Als erste Konjunktion wurde „und" gebraucht.[3]) Very (sehr) wird begriffen. 1 und 5 werden gelernt.

Dieser dritte Monat bringt sie auch noch dadurch schnell weiter, daß sie in der Fingersprache nicht nur begehrt und abwehrt, versteht, fragt und antwortet, sondern auch erzählt. Wenn sie von Spaziergängen heimkommt, auf denen sie Blumen und Schmetterlinge, Wald und Wasser tastend kennen gelernt und fingernd benennen gelernt hat, dann berichtet sie zu Hause der Mutter alles Erlebte in einer zwar noch wort- und formarmen, aber doch verständlichen Fingersprache.

Mitte dieses Monats beherrscht sie bereits gegen 300 Wörter und eine Menge alltäglicher Redensarten. (S. 232.)

---

[1]) Bei unserer Tochter trugen die ersten negativen Sätze, die sich mit $1^3/_4$ Jahren einstellten, durchweg diese Form. Beispiele: „plansch-plansch — nei" (=Mutter soll sich nicht waschen), „stuhl — nei nei" (=ich will nicht auf den Stuhl gesetzt werden). Erst zwei Monate später trat „nich" auf. — Unser Sohn sagte noch mit $2^1/_2$ Jahren statt: Vater soll nicht ausgehen: „Vater ausgehen — nein." Vgl. hierzu den wörtlich übereinstimmenden Satz Helens: „Helen walk — no."

[2]) Über die parallele Abfolge in der Entwicklung der normalen Kindersprache vgl. den nächsten Abschnitt.

[3]) Auch dies ist wohl eine allgemeine Erscheinung. Unsere Tochter brauchte mit $1^1/_2$ Jahren „und", zwei Monate später „auch", also koordinierende Konjunktionen; weitere Konjunktionen (wenn, oder usw.) tauchten erst fast ein Jahr später auf. Auch Ament und Lindner beobachteten die lange währende Alleinherrschaft des „und". (Ament, Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899. S. 117.)

Eine andere sehr beträchtliche Hilfe leistet der nun beginnende Leseunterricht an Fibeln mit erhöhten Druckbuchstaben. Auch hier wird ähnlich vorgegangen wie beim Sprechen: nachdem nur einige wenige Wörter verstanden werden, wird ein Suchespiel damit getrieben, welches Helen oft stundenlang fesselt; sie tastet die Bücher ab und freut sich, sobald sie auf ein ihr bekanntes Wort stößt, lernt auch hier oder da gelegentlich ein neues Wort dazu. Natürlich spielt bei diesem Lesen auch Helens nicht geringe Kombinationsgabe eine große Rolle. Gegen Ende des Monats schon heißt es (S. 235):

> Helen liest fast ebenso eifrig wie sie spricht. Ich finde, sie versteht den Inhalt ganzer Sätze, indem sie die Bedeutung der ihr unbekannten Wörter aus dem Zusammenhang errät.

Vom Schluß dieses ersten Vierteljahres liegt uns eine kleine zusammenhängende Sprachleistung von Helen vor. Sie hatte ein Stück Papier mit Stichen versehen; das sollte einen „Brief“ an einen Verwandten Namens Frank darstellen. Befragt, was sie geschrieben habe, sagte sie (S. 235):

> „Much words. Puppy motherdog — five. Baby — cry. Hot. Helen walk — no. Sunfire — bad. Frank — come. Helen — kiss Frank. Strawberries — very good.“
>
> (Viele Worte: Junge [hat der] Mutterhund — fünf. Baby — schreien. Heiß. Helen ausgehen — nein. Sonnenbrand schlecht. Frank — kommen. Helen — küssen Frank. Erdbeeren sehr gut.

Der Brief enthält demnach bereits Substantiva, Verba, Adjektiva (heiß, schlecht, gut), zwei Zahlwörter (viele, fünf), ein Adverb des Grades (sehr), ein Adverb der Redeweise (nein). Flexionen fehlen noch. Syntaktisch finden wir nur Hauptsätze, diese aber in sehr verschiedener Form: vom einfachen Satzwort (heiß) bis zu dreigliedrigen Sätzen. Wir haben Aussagesätze teils mit Prädikatsnomen (Sonnenbrand schlecht, Erdbeeren sehr gut), teils mit verbalem Prädikat (Baby schreien, Helen ausgehen — nein); zwei Sätze mit Subjekt und Objekt (Junge — Mutterhund — fünf. Helen küssen Frank).[1]

---

[1]) Das entsprechende Stadium wird vom vollsinnigen Kinde etwa im vierten Vierteljahr nach Beginn des Sprechenlernens erreicht. So notierten wir von dem 1 Jahr 10 Monate alten Kinde folgende Sätze: „Mama bildä hamele, zimma, hamele bildä hinten, dada Mama eholn“ (D. h.: Mama [ich will] Bilder haben, aus dem Zimmer, [ich will] Bilder haben von hinten, da [soll] Mama sie holen.) — „Mama Apfel kaufen.“

Vierter Monat: Helen lernt schreiben und zwar zunächst Quadratschrift, deren Buchstaben denen der gewöhnlichen Schrift ähneln, sodann die Braille-Punktschrift. Sie zählt rasch bis 30 und hat für das Zählen aller möglichen Dinge überhaupt eine Manie. Ihr Wortschatz steigt auf 400 Wörter, abgesehen von vielen Eigennamen.

Gegen Ende des Monats gebraucht sie auch schon einige Flexionen wie: Helen is good, Helen do love mother. (Helen ist gut. Helen tut lieben Mutter.)

Aus dieser Zeit (17. Juni) liegt der erste wirkliche Brief Helens vor. Er ist an eine Verwandte gerichtet und lautet: „helen write anna george will give helen apple simpson will shoot bird jack will give helen stick of candy doctor will give mildred medicine mother will make mildred new dress."

(Wörtlich verdeutscht: Helen schreiben Anna Georg wird geben Helen Apfel Simpson wird schießen Vogel Jack wird geben Helen Stück von Zucker Doktor wird geben Mildred Medizin Mutter wird machen Mildred neu Kleid.)

Bis auf das Wörtlein „*of*" ist der Brief noch gänzlich partikellos und bis auf „*will*" (wird) noch ganz unflektiert. Alle ihre Aussagen beziehen sich nur auf Gegenwart *und* Zukunft.

Der fünfte Monat bringt hier einen großen Wandel. Es liegt ein zweiter Brief vor, der nicht ganz einen Monat nach dem obigen verfaßt ist (am 12. Juli); er lautet mit Verkürzung:

„Helen will write mother letter papa did give helen medicine mildred will sit in swing . . . george is sick in bed . . . dog did stand up . . . carlotta will give helen flowers anna will buy helen pretty new hat helen will hug and kiss mother . . . grandmother does love helen."

(Helen wird schreiben Mutter Brief Papa tat geben Helen Medizin Mildred wird sitzen in Schaukel . . . Georg ist krank in Bett Hund tat stehen auf . . . Carlotta wird geben Helen Blumen Anna wird kaufen Helen hübsch neu Hut Helen wird herzen und küssen Mutter . . . Großmutter tut lieben Helen.)

Wieviel biegsamer ist hier schon der Ausdruck geworden! *is*, *did*, *does* in häufiger Wiederholung zeigen die Aneignung der Flexion; die Partikeln *in*, *of*, *up*, *and* beleben den Zusammenhang. Am wichtigsten aber ist, daß mit dem mehrfach wiederholten „*did*" nun die Vergangenheit in ihre Sprache ihren Einzug hielt.

Auch dies ist ein allgemeingültiges Phänomen der sprachlichen Entwicklungsgeschichte: bei allen temporalen Bezeichnungen, bei Verbformen ebenso wie bei Zeitadverbien, sind die Bezeichnungen für Gegenwart und unmittelbare Zukunft stets lange vor den Vergangenheitsformen da.[1])

Sodann läßt sie der fünfte Monat in das „zweite Fragealter" eintreten. Nicht mehr nach Namen fragt sie, sondern nach Sachen, ihren Beziehungen und ihren Gründen. Miß Sullivan betrachtet ihre Fragen, die sie mit denen eines etwa dreijährigen normalen Kindes vergleicht,[2]) zum Glück nicht als lästige Störungen, sondern als eine wertvolle Unterstützung des geistigen Entwicklungsprozesses, und ist unermüdlich in der Beantwortung. Sie nennt u. a. folgende Fragen, die wir wörtlich verdeutschen (S. 241):

Wie versteht Zimmermann Haus zu bauen?
Wer tat Kücken in Ei?
Warum ist Viney (Negerin) schwarz?
Fliegen stechen — warum?
usw.

Im sechsten Monat ist dieser Fragedrang auf dem Siedepunkte. Vor allem herrschen die Warum fragen vor.

Aus dem zweiten Halbjahre sei herausgehoben, daß ihr Wortschatz zu Beginn dieser Zeit 600, am Schlusse der Zeit 900 Wörter betrug. Ihre Ausdrucksmöglichkeit hatte also nach einjähriger Sprachbildung eine Fülle erreicht, welche den Wortvorrat vieler vollsinniger Erwachsener, die in einfachen, engen Kulturverhältnissen leben, beträchtlich übertrifft.[3])

---

[1]) Von unserer Tochter berichten wir: „Es bleibt anfangs der Infinitiv die einzige Verbform, etwa zwei Monate später tauchte der Indicat. praes. und erst weitere 6 Monate später das Part. perf. auf. (W. Stern, Die Sprachentwicklung eines Kindes, insbesondere in grammatischer und logischer Hinsicht. Bericht über den ersten Kongreß für experimentelle Psychologie zu Gießen. Leipzig 1904. S. 111.) Eine ähnliche Reihenfolge scheint sich auch aus Aments Berichten ableiten zu lassen.

[2]) In der Tat ist, wenigstens nach unseren Beobachtungen, das vierte Lebensjahr das spezifische Zeitalter der Kausalitätsfragen. Ebenso berichtet Ament, daß bei seiner Nichte die „Was"-Frage (erstes Fragealter) am Ende des zweiten, die „Warum"-Frage am Ende des dritten Jahres auftrat.

[3]) So behauptet z. B. Max Müller, daß mancher englische Tagelöhner über nicht mehr als 300 Wörter verfüge.

Aus dem achten Monat sei ein Brief abgedruckt, der folgendermaßen anhebt:

I will write you a letter I thank you for pretty desk I did write to mother in memphis on it... mother brought me a pretty new dress...

(Ich will Ihnen einen Brief schreiben. Ich danke Ihnen für hübsches Pult. Ich tat schreiben an Mutter in Memphis darüber ... Mutter brachte mir ein hübsche neues Kleid...)

Außer den Anfängen der Deklination *(to mother)* finden wir hier vor allem einen Fortschritt: Pronomina. Wenige Wochen vorher hatten sie in den Briefen noch gänzlich gefehlt; auch sich selbst hatte Helen stets mit Namen genannt. Jetzt aber treten sie gleich scharenweise auf: Der Brief enthält außer den hier abgedruckten Personalfürwörtern „Ich“, „mich“, „es“, „Sie“ noch „er“, „sie“ (3. Pers. sing.) und die Possessiva „mein“ und „ihr“.[1])

Über eine grammatisch und logisch gleich wichtige Etappe des Sprachfortschritts, den Eintritt des Satzgefüges oder der Hypotaxe läßt sich leider aus dem Buche nichts Bestimmtes ersehen. Alle von Miß Sullivan zitierten Sprachproben bewegen sich in koordinierten Hauptsätzen; und die vorliegenden Briefe Helens zeigen erst von Oktober 1888 an, also nach einundeinhalbjährigem Sprechen, Satzkonstruktionen mit Haupt- und Nebensätzen. Doch da Kinder stets sehr viel unbeholfener schreiben als sie sprechen, so ist zu vermuten, daß Helens Sprache schon beträchtlich früher Nebensätze benutzt haben wird.[2])

Wir geben zum Schluß dieses Abschnitts eine tabellarische Darstellung der Hauptphasen in Helens fingeralphabetischer Sprachentwicklung und stellen daneben die entsprechenden Phasen aus dem normalen lautsprachlichen Entwicklungs-

---

[1]) Dieses relativ späte Auftreten der Pronomina gegenüber den anderen Wortklassen zeigt sich auch beim normalen Kinde: unsere Tochter trat, nachdem ganz vereinzelt „ich“ und „du“ gegen Ende des zweiten Jahres aufgetaucht und wieder verschwunden waren, erst mit 2¼ Jahren in die eigentliche Pronominalphase; Aments Nichte mit ca. 2 Jahren. (Ament, Entw. v. Spr. u. Denken, S. 167.)

[2]) Bei unseren beiden Kindern setzte die Hypotaxe mit 2½ Jahren ein, also etwa 1½ Jahre nach Beginn des Sprechenlernens. (Vgl. W. Stern, Die sprachl. Entw. eines Kindes, S. 112.) Ament konstatierte die ersten Nebensätze mit 2¾ Jahren, Lindner mit 2¼ Jahren (Ament, Entw. v. Sprechen u. Denken, S. 171).

Parallelismus der Sprachentwicklung

zwischen

einem **taubstummblinden** Kinde und einem **vollsinnigen** Kinde.

	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst des **Fingeralphabetes:** Ende des **7.** Lebensjahres.	Anfang der Sprachentwicklung vermittelst der **Lautsprache:** Ende des **1.** Lebensjahres.	
1. Monat (Anfang)	**Substanzstadium.** ⟶ Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen.	⟵ **Substanzstadium.** Nur Substantiva für konkrete Personen und Sachen.	1. Vierteljahr
1. Monat (Ende)	Anfang des **Aktionsstadiums.** ⟶ Einige Verben im Infinitiv treten auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart u. unmittelbarer Zukunft.	⟵ **Aktionsstadium.** Verben treten im Infinitiv auf zur Bezeichnung konkreter Tätigkeiten in Gegenwart und unmittelbarer Zukunft.	2. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Anfang)	**Erstes Fragealter.** ⟶ „Jedes Ding muß einen Namen haben."	⟵ **Erstes Fragealter.** Fragen nach dem Namen der Objekte „isn das?"	3. Vierteljahr (Anfang)
2. Monat (Mitte)	**Erste Satzbildungen** ⟶ durch Synthese. Beispiel: Eyes shut (Augen zu).	⟵ **Erste Satzbildungen** durch Synthese. Beispiel: „Alle Papa" (= Papa ist weg).	3. Vierteljahr
3. Monat	**Negative Sätze** ↘ m. „nein" statt m. „nicht". Beispiel: baby eat — no (Baby essen — nein). ↗ **Erste Konjunktion** „and".	↙ **Erste Konjunktion** „und". ↖ **Negative Sätze** m. „nein" statt m. „nicht". Beisp.: „stul — nei nei" (= ich will nicht auf den Stuhl).	3. Vierteljahr (Ende)
	Relations- und Merkmalsstadium. ⟶ Adjektiva und Adverbia, z. B, groß, klein, langsam, schnell, sehr.	⟵ **Relations- und Merkmalsstadium.** Adjektiva und Adverbia, z. B. müde, warm, kalt, unten, dort.	4. Vierteljahr
3. Monat (Ende)	**Sätze mit Objekt,** ⟶ z. B. Helen kiss Frank (H. küssen F.).	⟵ **Sätze mit Objekt,** z. B. „anzie Ahm" (= Ärmel anziehen).	4. Vierteljahr (Mitte)
4. Monat	**Zählen.** ⟶ H. zählt bis 30, und sehr gern.	⟵ **Zählen.** Ei, ßei, dei, vittel (viertel) (oft und gern angewandt).	
4.—5. Monat	**Flexionen** ⟶ der Hilfsverben, z. B. is, will.	⟵ **Flexionen** der Hilfsverben, z. B. isser (= ist er), hast.	4.—5. Vierteljahr
	Vergangenheitsbezeichnung ⟶ tritt verbal auf: did (that).	⟵ **Vergangenheitsbezeichnung** tritt verbal auf: funden (gefunden), szenkt (geschenkt).	
6. Monat	**Zweites Fragealter.** ⟶ Fragen nach dem Wie, Wo, Wann, Warum,	⟵ **Zweites Fragealter** beginnt: Fragen nach dem Wo, Wie, Ob.	Zweites Jahr
7. Monat	**Pronomina** ⟶ werden plötzlich häufig: ich, mich, er, sie, es, Sie — mein, ihr.	⟵ **Pronomina** werden plötzlich häufig: ich, du, er, mir, ihr (poss.).	6. Vierteljahr
Zweites Halbjahr	**Warumfragen** ⟶ sehr häufig.	⟵ **Warumfragen** sehr häufig.	Drittes Jahr

(Left margin: Der Sprachentwicklung — Right margin: Der Sprachentwicklung)

prozeß unserer Tochter. Man ersieht daraus, daß zwar die absoluten Dauern der einzelnen Schritte gar keine Übereinstimmung zeigen, daß dagegen die Reihenfolge, in der die genannten sprachlichen Funktionen zur Reife kommen, einen ganz frappanten Parallelismus aufweist. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei betont, daß natürlich nur die übereinstimmenden Punkte zur Darstellung kamen, es ist selbstverständlich, daß in vielen anderen Momenten der Parallelismus nicht gilt; dennoch bleibt er für die entscheidenden Hauptetappen bestehen.

4. Die intellektuelle Entwicklung.

Nachdem wir die äußere Gestalt von Helens Sprache kennen gelernt haben, wenden wir uns nun ihrem geistigen Gehalt zu. Hierfür ist es entscheidend, daß Miß Sullivans Leistung keine äußerliche Sprachbeibringung, sondern nichts anderes als die Auslösung und dauernde Unterstützung einer spontanen Sprachentwicklung war; Helen eignete sich die Sprache an, nicht in der Reihenfolge, wie sie irgend ein grammatisches oder systematisches Prinzip ihr aufoktroyierte, sondern in der Reihenfolge, wie es ihre eigene intellektuelle Veranlagung forderte. So wird ihre Sprachentwicklung in jeder Phase zugleich zu einem getreuen Abbild und zu einem unentbehrlichen Hülfsmittel ihres geistigen Fortschritts.

Wohl beruhte ihr Sprechenlernen auf Nachahmung; Nachahmung bedeutet hier aber nicht — wie es so oft bei sprachgenetischen Betrachtungen fälschlich geglaubt wird — ein unselbständiges, passives Bestimmtwerden durch die äußeren Einflüsse, sondern ein sehr aktives Schalten und Walten mit dem von außen zugetragenen Material. Passiv hätte sie sich verhalten müssen, wenn der Unterricht systematisch gegeben worden wäre; dann wäre eben schon seitens des Lehrers eine Schritt für Schritt erfolgende Auswahl aus dem Lernstoff getroffen worden, an dessen möglichst vollständige Übernahme die Schülerin gebunden gewesen wäre. Miß Sullivan aber verfuhr so, wir wie beim kleinen Kinde verfahren. Sie bot ihr beliebiges Sprachmaterial in der natürlichen Mannigfaltigkeit des unsystematischen Alltagsleben und ließ sie selbst die

Auswahl vornehmen. In diesem elektiven Moment aber liegt vor allem die gewaltige Mitarbeit, die die eigene Spontaneität des sprechenlernden Kindes zu leisten hat. Denn ein sich entwickelnder Intellekt hat eine feine, völlig ungewollte und unbewußte, aber darum nicht minder zielstrebige Treffsicherheit darin, aus den ihm zukommenden Darbietungen sich jeweilig das herauszuwählen, was seiner momentanen Entwicklungsphase entspricht und angemessen ist. Damit wird auch erst der so vielseitige Parallelismus zwischen Helens Sprechenlernen und dem Sprechenlernen eines normalen ein- bis zweijährigen Kindes verständlich; denn die inneren geistigen Entwicklungstendenzen sind hier und dort die entsprechenden, und die Hauptsuccessionen in diesen Entfaltungsprozessen befolgen ganz allgemein gültige Gesetze; das von außen dargebotene Sprachmaterial kann durch noch so große Abweichungen von dem normalen nicht mehr jene innerlich mit Notwendigkeit angelegten Züge der Psychogenesis verwischen.

Um ein Bild zu brauchen: Man kann einen Pflanzensamen statt unter der Einwirkung der Sonne aufkeimen lassen in künstlicher Belichtung und Erwärmung; es wird dann die Entwicklung der Pflanze verspätet oder verfrüht, beschleunigt oder verlangsamt, in manchem Detail mehr oder minder stark modifiziert werden; aber die wesentlichen inneren Bildungsgesetze und Entwicklungsphasen der Pflanze machen sich auch hier geltend: aus einem Gerstenkorn wird auch unter veränderten Verhältnissen eine Gerstenähre, wenn sie überhaupt zur Entwicklung gelangt.

Auf der anderen Seite freilich hat diese relative Gleichgültigkeit der inneren Sprech- und Denkveranlagung gegen das von außen dargebotene Sprachmaterial eine Grenze: das Material muß den Ansprüchen, die der innere Trieb stellt, genügen können; sonst kommt die Entwicklung nicht zustande. Dies letztere gilt z. B. von der Gebärde. Diese ist so schwerfällig, so wenig biegsam, so wenig anpaßbar an feinere, höhere und komplexere Denkfunktionen, daß sie den auf sie angewiesenen Intellekt verkümmern lassen muß. Dagegen ist die Fingersprache eine Übersetzung der Lautsprache aus dem Akustischen ins Optische, bzw. Taktile und aus dem Linguistischen ins Manuelle — eine so wörtliche Übersetzung, daß sie trotz des

gänzlich anderen Materials zu genau denselben Leistungen befähigt ist wie jene, dieselbe Eignung für die höchsten logischen Funktionen besitzt — und die Konsequenz war die Gleichheit des Erfolges in intellektueller Beziehung.

Jener Parallelismus, den wir oben in bezug auf die Entwicklung der äußeren Sprachform zwischen dem normalen Kinde und dem taubstummblinden feststellen konnten, gilt daher auch durchaus für die innere Sprachform, d. h. für die Erarbeitung und Anwendung des geistigen Gehalts der Sprache. Diese Zusammengehörigkeit ergab sich schon an zahlreichen Stellen der früheren Betrachtung von selbst: ich erinnere an die beiden „Fragealter“, an die Genesis der negativen Urteile usw.

Einige weitere Punkte seien hier noch besonders behandelt.

Zunächst die viel ventilierte Frage der abstrakten Begriffe. Es ist eine der sichersten und allgemeinsten Tatsachen der Psychogenesis, daß der Weg des intellektuellen Fortschritts stets vom Konkreten zum Abstrakten hinführt. Auch Helen ging diesen Weg; in ihren ersten Sprachstadien umfaßte ihr Wortschatz ausschließlich Konkretes (das hieß für sie: Tastbares); erst später eroberte sie sich Wort und Bedeutung von abstrakten Eigenschaften, wie Süßigkeit, Glück, Tugend, und von geistigen, also untastbaren Tätigkeiten, wie Lieben, Denken usw. Es gab kaum einen Punkt in Helens Erziehung, der bei psychologischen Laien größeres Staunen erweckt hat, als daß sie der Abstrakta Herrin werden konnte; immer wieder und wieder wurde Miß Sullivan mit Fragen bestürmt, wie sie diese geheimnisvolle Leistung nur fertiggebracht habe. Für uns ist nach allem Vorausgegangenen und nach den in ihrer Simplizität so schlagenden Darlegungen der Lehrerin die Erklärung in ganz natürlichen psychologischen Fakten gegeben. Helen mußte auf genau demselben Wege allmählich zu Abstraktionen kommen wie jedes andere Kind; denn sie hatte die beiden hierfür nötigen Vorbedingungen. Als angeboren zu betrachten ist die Fähigkeit, bei häufigem Erleben von Eindrücken, welche in gewissen Merkmalen übereinstimmen, allmählich diese gemeinsamen Merkmale zu einer

besonderen Vorstellung zu isolieren und zu verdichten; und von außen unterstützt wurde diese Tendenz durch die ihr dargebotene hochentwickelte Sprache, die es ermöglichte, die flüchtigen Allgemeinvorstellungen an feste Symbole zu knüpfen, denselben Gedanken auf verschiedene Weise auszudrücken und durch feine Abwandlungen seinen Variationen zu folgen.

Von allgemeinem Interesse für Psychologie, Logik und Sprachwissenschaft ist hierbei der Nachweis der entscheidenden Rolle, den die sprachliche Fixations- und Symbolisierungsfähigkeit für das Zustandekommen der Abstraktion hat. Das Fehlen der Eindrücke aus den beiden höheren, sonst für die Erkenntnis unentbehrlichen Sinnen hinderte nicht jenen logischen Prozeß, weil die Erwerbung einer durchgebildeten logischen Kultursprache stattfand; dagegen wäre der Prozeß total unmöglich geworden, wenn man die am Sinnlichen haften bleibende Gebärdensprache als Verständigungsmittel beibehalten hätte. Indem Miß Sullivan jene als Abstraktionswerkzeug geeignete Sprache darreichte, hatte sie nun gar nicht mehr nötig (was wohl auch wenig Erfolg gehabt hätte), dem Zögling die ersten Abstrakta auf dem Wege der logischen Definition zugänglich zu machen; sie konnte jetzt getrost die intellektuelle Anlage ihrer natürlichen Betätigung überlassen.

Hören wir über diesen wichtigen Punkt Miß Sullivan selbst etwas ausführlicher:

> S. 276. Bei dem ersten Unterricht ermunterte ich sie zu dem Gebrauch verschiedener Ausdrucksformen für denselben Gedanken. Aß sie ein Stückchen Zucker, so sagte ich: Will Helen please give teacher some candy? oder: teacher would like to eat some of Helen's candy, wobei ich das 's besonders hervorhob. Sie begriff sehr bald, daß derselbe Gedanke auf sehr verschiedene Weise ausgedrückt werden könne. Zwei bis drei Monate nach meiner Ankunft in Tuscumbia sagte sie: Helen wants to go to bed, oder: Helen is sleepy, and Helen will go to bed.
>
> S. 276/7. Ich habe es stets so gehalten, daß ich Wörter, die Gemütsbewegungen, intellektuelle oder moralische Eigenschaften und Handlungen bezeichneten, in Verbindung mit dem Umstande gebrauchte, der diese Bezeichnung verdiente. Bald nach meiner Ankunft zerbrach Helen ihre neue Puppe, die sie sehr liebte. Sie begann zu weinen. Ich sagte ihr: Teacher is sorry (Lehrerin ist traurig). Nach einigen Wiederholungen gelangte sie dahin, daß sie das Wort mit dem Gefühl associierte.
>
> Auf dieselbe Weise lernte sie das Wort happy (glücklich), ebenso right (recht), wrong (unrecht), good (gut), bad (schlecht) und

andere Adjektiva. Das Wort love (lieben) lernte sie wie andere Kinder — durch die Verbindung mit Liebkosungen![1])

Eines Tages legte ich Helen eine einfache Frage vor, auf die sie zerstreut antwortete. Ich schalt sie, und sie stand still, während der Ausdruck ihres Gesichtes deutlich verriet, daß sie nachzudenken versuchte. Ich berührte ihre Stirn und buchstabierte t-h-i-n-k (denken). Das Wort, in dieser Weise mit der Handlung verbunden, schien sich ihrem Geiste genau so einzuprägen, wie wenn ich ihre Hand auf einen Gegenstand gelegt und dann seinen Namen buchstabiert hätte. Seit dieser Zeit gebrauchte sie stets das Wort think.

Später begann ich Wörter zu gebrauchen wie perhaps (vielleicht), suppose (vermutlich)... Wenn Helen fragte: Where is mother now? (Wo ist Mutter jetzt?) antwortete ich: I do not know. Perhaps she is with Leila. (Ich weiß nicht; vielleicht ist sie bei L.)

Ein zweites bemerkenswertes Moment ihrer intellektuellen Entwicklung ist die Succession der logischen Kategorien, wie sie sich in den nacheinander auftretenden Wortklassen bekundet. Helen zeigt in dieser Beziehung drei Stadien: ein wesentlich auf Substantiva beschränktes, sodann eines, wo die Verba hinzuzutreten beginnen (am Ende des ersten Monats sind neben achtzehn Substantiven schon drei Verben vorhanden), und ein drittes, in welchem sich die übrigen Wortklassen: Adjektiva, Adverbia, Präpositionen, Pronomina einstellen. Diese Stadienbildung ist nun ganz ähnlich beim Sprechenlernen des normalen Kindes vorhanden[2]) und hat sicher eine allgemeine geistige Bedeutung. Man bedenke, wie sich gerade hier die Seele so deutlich elektiv verhält; denn in der Umgangssprache, in welcher fortwährend zu dem Kinde gesprochen wird, sind ja alle jene verschiedenen Wortformen vorhanden. Somit können wir sagen: Die geistige Eroberung der

[1]) Auch bei unseren Kindern war ursprünglich längere Zeit „lieb haben" nicht gleichbedeutend mit psychischem Liebegefühl, sondern mit physischer Liebkosung. W. S.

[2]) Aus den von uns notierten Beobachtungen an unserem eigenen Kinde berichte ich: Die ersten Aussagen, die das Kind macht (im fünften Vierteljahr) werden durchaus in der Form unverbundener Substantiva gegeben (Mama, Papa, Puppe, Wauwau) — substantielles Stadium.... Im zwanzigsten Monat ist das Kind im aktualistischen Stadium, in dem das Tun ausgesprochen wird (renne renne, näh näh = Nähen usw.) und gegen Ende des zweiten Jahres ist das Stadium der Qualitäten und Relationen erreicht (Beispiele aus dem Wortschatz: große Flasche; guter Papa; wo; weg; oben; unten usw.). Die Zusammenstellung ist zu finden in: Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Leipzig 1904 (Heft III der „Beiträge z. Psychol. d. Auss." Erste Folge S. 128 f.).

Welt geht stets so vor sich, daß zuerst die Substanzen, sodann die Aktionen, zuletzt die Merkmale und Relationen der Dinge in das Weltbild eingehen.[1]) Zum Teil kann man die entsprechende Stadienbildung übrigens auch an den Fragen des Kindes konstatieren; das „erste Fragealter“ mit seinem „Was“ und „Wo“ fragt nach den Dingen selbst, das „zweite Fragealter“ mit „Warum“ und „Wie“ nach Beziehungen und Eigenschaften der Dinge.

Zuletzt sei noch einmal auf das Verhalten des Sprechens und Denkens zu den verschiedenen Phasen der Zeit hingewiesen. Hier finden wir, wieder in Übereinstimmung zur normalen Sprachentwicklung des Kindes, bei Helen das späte Auftreten der Vergangenheitsformen. Die psychische Bedeutung dieser Erscheinung ist klar; sie liegt in dem verschiedenen Verhältnis der Zeitphasen zum Willen. Die Gegenwart ist die Sphäre der augenblicklichen Aktivität des Subjekts, die unmittelbare Zukunft ist das Ziel von Begehrungen, Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen; beides also ist dem Willen zugänglich. Die Vergangenheit dagegen ist dem Willen entzogen, sie ist nichts als Schemen, Objekt unbeeinflußbarer Erinnerungen und kühler Konstatierungen. So spricht sich in dem späteren Auftreten der verbalen Vergangenheitsform die psychogenetische Entwicklungsformel aus: Vom affektiv Willenmäßigen zum objektiv Intellektuellen.[2])

5. Helens Lautsprache.

Die dritte der flüchtigen Sprachformen, die Lautsprache, eignete sich Helen im Alter von zehn Jahren an. Wir können

[1]) Wie allgemein diese intellektuelle Entwicklungsreihe ist, habe ich an anderer Stelle zeigen können, wo ich ihre Gültigkeit für sehr verschiedenartige Erscheinungen der Psychogenesis aufwies (Die Aussage als geist. Leistung usw. S. 130). Helen Kellers Sprachentwicklung gibt einen neuen Beleg für diese Gesetzmäßigkeit.

[2]) Die Gültigkeit dieser Formel für die Sprachentwicklung des Kindes hat zuerst Meumann in bezug auf die ersten Wortbedeutungen betont (Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Philos. Studien, hrsg. v. Wundt, Bd. XX. Auch separat, Leipzig 1902); ich selbst habe sie dann an grammatischen Tatsachen auf späteren Entwicklungsstufen nachgewiesen (D. Sprachentwicklg. e. Kindes S. 110/111).

uns hierüber sehr kurz fassen; denn so wichtig es für sie vom persönlichen Standpunkte aus war, daß ihr nun die Möglichkeit einer sehr viel mannigfaltigeren Verständigung mit der Welt gegeben war, so ist doch die Ausbeute aus jenem Lernprozeß für allgemein psychologische und sprachtheoretische Probleme relativ gering. Zudem ist in den Erläuterungen zu Helens Autobiographie ein besonderes Kapitel der Lautsprache Helens gewidmet (S. 311—320), so daß wir uns hier wesentlich in Wiederholungen bewegen müßten. Deshalb sei nur einiges wenige herausgegriffen.

Über Helens Erlernen der Lautsprache und die schließlich errungene Fertigkeit waren lange Zeit stark übertriebene Nachrichten im Umlauf, die nun durch Miß Sullivan und Herrn Macy auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Helen hatte elf Lektionen bei einer Taubstummenlehrerin, nach deren Abschluß sie die einzelnen Laute der Sprache richtig hervorbringen konnte; aber es bedurfte jahrelanger, höchst mühseliger Übungen und stetiger Kontrolle durch Fräulein Sullivan, bis sie es im Aussprechen von Worten und Sätzen zu einiger Fertigkeit gebracht hatte. Auch heute noch darf ihre Sprache in keiner Weise mit der Sprache einer Vollsinnigen verglichen werden, wahrscheinlich nicht einmal mit der Sprache gut sprechender Taubstummer; für Fremde ist sie oft fast unverständlich; Satzbetonung und Modulation fehlen, manche Laute verwechselt sie oft mit andern. Bei alledem ist natürlich der Erfolg, den sie nur durch ihre eiserne Energie hat erreichen können, bewundernswert genug.

D a ß das Experiment gelang, ist psychologisch sehr wohl verständlich. Unsere sehenden Taubstummen lernen bekanntlich dadurch sprechen, daß sie teils die gesehenen Lippenbewegungen nachahmen, teils die Sprachorgane des Lehrers betasten und dann bei Berührung ihrer eigenen Sprachorgane die gleiche Tastempfindung (z. B. das Vibrieren beim r) zu erzeugen suchen. Der Tastsinn nun stand Helen in großer Geübtheit zur Verfügung. Der Vorzug des Sehens aber ist für die Taubstummen gerade bei dieser Funktion nicht so übermäßig groß; denn alles, was sich an Mundbewegungen eines anderen optisch wahrnehmen läßt, läßt sich auch mindestens ebenso deutlich durch Berührung der Lippen ertasten; und so

hat ja Helen auch gelernt, das Sprechen anderer durch leises Auflegen ihrer Hand auf deren Mund zu verstehen.

In zwei Punkten aber war Helen bei der Erlernung der Lautsprache gegenüber den Schülern unserer Taubstummenanstalten weitaus im Vorteil; sie lernte die Lautsprache später als diese, in einem Alter, da sie den technischen Schwierigkeiten sicherlich besser gewachsen war; und sie lernte sie, nachdem sie schon ein anderes Zeichensystem für dieselbe Sprache beherrschte. Dieser letzte Punkt ist von geradezu fundamentaler Wichtigkeit. Hätte Miß Sullivan bei dem siebenjährigen Kind mit der Lautsprache als erster Sprache überhaupt begonnen, so wäre es wahrscheinlich nie zu einem Erfolge gekommen. Jetzt aber hatte jede neue Sprachbewegung, die Helen lernte, eine Bedeutung, welche ihr durch Fingerzeichen klargemacht werden konnte; sie lernte nicht ein für sie zunächst sinnloses System von Mundbewegungen, sondern hatte die ihr bekannte Sprache mit ihrem ganzen geistigen Inhalt nur in eine andere Form zu übersetzen; kurz, sie lernte nur ein neues Verständigungsmittel, nachdem sie die Sprache als geistiges Werkzeug schon vollkommen besaß.

Dieses Gesichtspunktes werden wir uns im nächsten pädagogischen Abschnitt wieder zu erinnern haben.

Größeres psychologisches Interesse als die Erlernung der Lautsprache hat die andere Frage, inwieweit Helen vor jenem Unterricht spontan Laute zu Verständigungszwecken benutzte; besonders bemerkenswert ist hierbei der Unterschied zwischen ihr und Laura Bridgman, auf die daher in diesem Zusammenhange etwas näher eingegangen werden muß.

Es ist allgemein bekannt, daß die Stummheit der Taubstummen nicht mit Lautlosigkeit identisch ist; vielmehr werden die Sprachorgane genau so zu unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen benutzt, wie alle anderen Gliedmaßen. Die Laute des Lachens und Weinens, des Schreiens aus Wut, Schreck oder Freude sind sehr ähnlich denen der hörenden Menschen. Und abgesehen hiervon entladen sich häufig innere Spannkräfte ebenso wie in zwecklosen Bewegungen der Hände und Beine, so auch in sinnlosen Lallbewegungen der Sprachorgane. Das Fehlen der akustischen Kontrolle bewirkt also nur die

Unfähigkeit zu artikuliertem Lautieren, nicht zum Verlautbaren überhaupt. Auch von Helen wird berichtet, daß sie eine lebhafte Neigung zu solchen spontanen Lautierungen hatte, die sie selber nicht hören konnte; dagegen hatte sie, soweit die Berichte erkennen lassen, kaum je die ihr zur Verfügung stehenden Laute selbständig zu Bezeichnungszwecken benutzt.[1]) Von einer spontanen Sprachschöpfung in diesem Sinne ist also keine Rede.

Anders Laura Bridgman. Laura hat in den ersten Jahren ihres Aufenthalts in der Blindenanstalt eine Reihe von Lauten herausgebildet (man spricht von etwa sechzig), die zum geringeren Teil Äußerungen bestimmter Affekte, zum weitaus größeren Teil aber Personenbezeichnungen waren. Diese von ihr selbst geschaffenen „Namen" waren so stabil, daß die blinden Mädchen bei jedem dieser Laute stets wußten, welches andere von Laura gerade angeredet wurde.[2]) Die charakteristischen Laute waren stets einsilbig, wurden aber oft redupliziert. Jerusalem nennt foo-foo, too-too, pa-pa-pa, pig-pig, st-st. Andere sind nicht mit den Zeichen unseres Alphabets darstellbar. Natürlich hatten die Laute zu den wirklichen ihr durch das Fingeralphabet bekannten Namen der betreffenden Personen gar keine Beziehungen.

Man kann Jerusalem durchaus beistimmen, wenn er diese selbstgeschaffenen Personennamen „die lehrreichste Tatsache in der Geschichte dieses Experiments der Natur" nennt. Es ist merkwürdig genug, daß in der so mannigfachen, modernen Literatur, die sich mit dem Problem der „Wortschöpfungen" in der Kindessprache beschäftigt, dieses Beispiel niemals herangezogen wird; es ist, neben den Stumpfschen Aufzeichnungen über seinen Sohn, das wichtigste Dokument für die menschliche Fähigkeit, ganz aus sich heraus, ohne Zuhilfenahme der Nachahmung, sprachliche Ausdrücke zu prägen. Ja die Bedingungen für die Feststellung dieser schöpferischen Fähigkeit können bei hörenden Kindern niemals in einer solchen, ich möchte sagen, experimentellen Reinheit vorhanden sein, wie

[1]) Nur einmal erwähnt Miß Sullivan gelegentlich von dem achtjährigen Kinde: „Sie stieß den leisen Ton aus, mit dem sie ihr Schwesterchen zu rufen pflegte." S. 246.

[2]) Jerusalem, a. a. O., S. 44 ff.

beim taubstummen Kinde, weil hier die Möglichkeit der Lautnachahmung prinzipiell ausgeschlossen ist. Wenn ein hörendes Kind ein bis dahin nicht von seiner Umgebung gebrauchtes Wort schafft, so hat es wenigstens die einzelnen Elemente (Laute, Silben) des Wortes schon oft gehört; und wenn es das neue Wort dauernd seinem Sprachschatz als Bezeichnung für einen bestimmten Sinn einfügt, dann ist der Verdacht nicht ganz ausgeschlossen, daß es bei dieser Fixierung durch seine Umgebung unterstützt wurde, die sich den drolligen Ausdruck angeeignet hat. Alles dies fehlt beim taubstummen Kind. Bei Laura ging nicht nur die Produktion der Lautgebilde, sondern auch ihre Fixation zu einer dauernden Personenbezeichnung gänzlich unbeeinflußt vonstatten. — Ich möchte aus diesem Grunde nicht unterlassen, alle jene, die Gelegenheit haben, taube Menschen vor der Erlernung der Lautsprache dauernd zu beobachten, ausdrücklich auf dieses Problem hinzuweisen.[1])

Wie sind nun aber die Wortschöpfungen Lauras psychologisch zu klassifizieren? Darf man von „Worterfindungen", d. h. bewußt beabsichtigten Neubildungen sprechen? Ursprünglich gewiß nicht. Zunächst ist augenscheinlich nicht einmal die Absicht, überhaupt etwas bezeichnen zu wollen, vorhanden gewesen. Jerusalem scheint mir völlig im Recht zu sein, wenn er den Urquell dieser Personenbezeichnungen in Affektäußerungen sieht, die beim Bemerken einzelner ihr sehr sympathischer Personen ganz explosiv erfolgten und erst allmählich zu Objektbezeichnungen umgebildet wurden. Ursprünglich brauchte sie, wie die Quellen berichten, die Laute für Personen nur, wenn sie sie freudig erregt begrüßte oder affektvoll sich ihrer erinnerte, während sie in der ruhigen Unterhaltung über sie ihre Fingernamen anwendete. Erst später trat auch im letzteren Falle öfter der Laut ein. So beobachten wir denn auch hier wieder für die Wortbedeutungen jene schon oben erwähnte allgemeine Entwicklungstendenz vom affektiv Willensmäßigen zum objektiv Konstatierenden.

Allerdings ist hier gegenüber Jerusalem insofern eine Einwendung zu machen, als der Affekturspung nicht für jede

[1]) Bei der taubblindgeborenen, jetzt zwanzigjährigen Französin Marie Heurtin (vergl. den Schlußabschnitt dieser Arbeit) scheint nichts Entsprechendes beobachtet worden zu sein.

einzelne der sechzig Personenbezeichnungen Lauras angenommen werden darf. Es ist annehmbar, daß die Nüance ihres Freudegefühls und damit ihr Affektlaut anders war beim Zusammentreffen mit Dr. Howe, als beim Zusammentreffen mit einer Mitschülerin; aber diese Nüancierung kann nicht versechzigfacht gedacht werden. Wir werden daher annehmen müssen, daß bei den später hinzugekommenen Personenbezeichnungen sofort die Bezeichnungs a b s i c h t schon bei der Schöpfung mitspielte, daß also Laura nach Analogie des früheren unbewußt geschaffenen Namens im wahren Sinn des Wortes weitere „erfand“.

Immerhin bleibt bestehen, daß der erste Ursprung der Lautbezeichnungen im Affekt zu suchen ist, und deshalb ist es auch verständlich, warum wir ähnliches bei Helen so gut wie gar nicht finden. Für Laura war die Fingersprache eine künstlich angelernte Sache, die ihr zwar recht interessant als Verständigungsmittel, aber nicht natürlicher Gemütsausdruck sein konnte. Sie war ihr zunächst ungefähr das, was uns eine grammatisch gelernte Fremdsprache ist. Und wie der Deutsche in Frankreich, mag er auch sonst recht gut französisch sprechen, in Momenten des Affekts mit einen urdeutschen „Donnerwetter“ oder „Gott sei Dank“, herausfährt, so waren auch für Laura die Laute die viel ursprünglicheren Ausdrucksbewegungen, die immer wieder die verständige Bewußtheit des Fingeralphabets durchbrachen. Bei Helen dagegen hatte die Fingersprache, infolge der Sullivanschen Konversationsmethode, von dem Moment an, wo sie überhaupt mit ihr bekannt wurde, die Rolle der ihr adäquaten Sprache, gleichsam der Muttersprache übernommen; sie war ihr sofort nicht nur Verständigungsmittel, sondern auch Herzenssache, deren sie sich auch im Affekt bedienen konnte; sie dachte nicht nur, sondern fühlte auch in ihr, und deshalb konnte diese Sprache, so wie sie die Gebärde überhaupt so schnell ablöste, auch die Lautgebärde stärker zurückdrängen, als es bei Laura der Fall war. —

VI. Pädagogische Schlußbetrachtungen.

Die von Miß Sullivan geleistete Erziehungsarbeit regt zu einer Reihe von pädagogischen Betrachtungen an, die sich auf die allgemeine pädagogische Theorie, auf die Taubstummenbildung, endlich auf die Erziehung anderer Taubstummblinder beziehen; wir werden bei den ersten beiden Punkten kürzer, bei dem letzten — unter Verwertung der wenig bekannten neueren Kasuistik der Taubstummblindheit — etwas ausführlicher verweilen.

1. Zur allgemeinen Pädagogik.

Miß Sullivan ist mit dem oben geschilderten Verfahren des ersten Sprachunterrichts zwar nicht die Schöpferin, wohl aber die konsequente Vertreterin eines pädagogischen Prinzips, das in Theorie und Praxis fast nie zu seinem Recht kommt, ja oft durch das entgegengesetzte Prinzip geradezu erdrückt wird. Der herrschende Grundsatz nämlich lautet: das, was dem Zögling dargeboten wird, muß möglichst genau seiner Fassungsgabe, seinem Verständnis, dem Bestand an schon vorhandenem Wissen angepaßt sein. Das entgegengesetzte Prinzip aber kann man so formulieren: man muß dem Zögling mehr darbieten, als er fassen und verstehen kann, damit das, was ihm daran adäquat, von ihm selbst ausgewählt, und das, was ihm noch nicht adäquat, für später vorgeübt werde.

Das erste Prinzip — man könnte es das der „Gegenwartsanpassung" nennen — ist ja bekannt genug. Man bedenke z. B. welche Rolle es in der Herbartschen Theorie spielt, in der ängstlich dafür gesorgt wird, daß für jedes Neue auch ja die „Apperceptionsmassen" da sind, und in der das neu Darzubietende so präpariert wird, daß es vollständig vom Schüler aufgenommen werden muß, damit die Kette des Verständnisses weiterhin nicht abreißt. Man denke auch an jene Jugendliteratur, die „in der Sprache der Zehnjährigen", „der Achtjährigen" geschrieben ist, und um des absoluten Verständnisses willen alles Duftige und Höhere in Plattheit und Banalität verwandelt.

Dagegen weist das andere Prinzip der „Gegenwarts a u s - l e s e“ und „Zukunftsvorübung“ auf folgendes hin: es ist ein psychologisches Gesetz, daß nicht alles, was dargeboten wird, angeeignet wird, sondern daß stets nur ein Bruchteil des zur Verfügung gestellten Materials ins Innere des Schülers gelangt. Auch wo der Mensch rezeptiv ist, kann er — schon durch die Schwankungen seiner Aufmerksamkeit, die Begrenztheit seiner Individualität, aber auch durch die innere Selbständigkeit alles psychischen Funktionierens — es nicht anders als a u s w ä h l e n d sein. Daraus ergibt sich zunächst, daß man weniger für aufgenommen halten darf, als dargeboten ist, und umgekehrt, daß man mehr darbieten muß, als im Moment rezipiert werden kann. Des ferneren ist die absolute „Angepaßtheit“ einer vom Lehrer getroffenen Stoffauslese und Anordnung stets ein Phantom; er geht hierbei aus von theoretischen Gesichtspunkten, durch welche er dem Schüler einen bestimmten Umfang der Rezeptivität und eine ganz bestimmte Reihenfolge seiner Entwicklungsphasen unterlegt, die sehr oft mit den wirklichen psychologischen und psychogenetischen Tatsachen nicht stimmen. Die natürliche ihm adäquate Aufnahmemenge und Reihenfolge kann nur der Schüler selber abgrenzen, indem er aus einer größeren Menge von Möglichkeiten die eine ihm zusagende verwirklicht. Endlich ist es falsch, zu meinen, daß alle jene Elemente der Darbietung, die nun infolge dieser Auslese nicht aufgenommen werden, vergeudet sind. Für die Psyche ist nichts ganz verloren; alles hat Nachwirkungen; und wenn das Entwicklungsstadium erreicht ist, das für jene früher übergangenen Elemente reif ist, so ist nun schon längst durch jenes früher unbewußt gebliebene Erleben der Boden geschaffen, um es jetzt um so schneller bewußt zu bewältigen; jene scheinbar vergeudeten Elemente hatten gewaltigen Vorübungswert.

Es ist natürlich klar, daß eine Durchführung des Prinzips in dem Maße, wie es Miß Sullivan tun konnte, nur unter den ganz besonders günstigen Bedingungen individualisierenden Privatunterrichts möglich ist; seine Hauptanwendungssphäre hat es in der Kinderstube, wo es sich ganz von selbst durchsetzt. Aber unser Beispiel von der Jugendliteratur zeigt auch seine anderweitige Anwendbarkeit. Die Lektüre von Tell in

einem Alter, in dem lange nicht alles verstanden wird, kann doch unvergleichlich mehr Bildungswert haben, als die Lektüre eines Buches, das in seinem gesamten Inhalt genau auf den Fassungskreis jenes Alters zugeschnitten ist.

Für die allgemeine pädagogische Theorie und den Schulunterricht aber wird es sich darum handeln, dem zweiten Prinzip neben dem ersten und im Verein mit ihm eine gebührende Berücksichtigung zu verschaffen.

2. Zur Taubstummenbildung.

Viel mehr in die unmittelbare pädagogische Praxis führt der zweite Gesichtspunkt. Wenn der hohe Grad geistiger Entwicklung, zu dem Helen Keller geführt worden ist, nicht allein auf ihre große Begabung und Energie, sondern vielleicht ebensosehr auf die glückliche Methode der Lehrerin zurückzuführen ist, drängt sich da nicht die Frage auf, ob das zugestandenermaßen ziemlich niedere geistige Niveau unserer Durchschnitts-Taubstummen nicht ebenfalls zum Teil auf einer Unvollkommenheit ihrer Ausbildungsmethode beruht?

Wir halten uns hierbei an das in Deutschland übliche Verfahren.

Die intellektuelle Rückständigkeit des Taubstummen gegenüber dem Blinden beruht fraglos darauf, daß sein Defekt ihm gerade den Zugang zur Sprache, dem Werkzeug des Intellekts, versperrt oder doch erschwert. Solange der Taubstumme, wie in Frankreich, auf seine, wenn auch künstlich bereicherte Gebärdensprache beschränkt bleibt, muß auch seine intellektuelle Entwicklung, wie wir oben sahen, eine verkümmerte bleiben. Ihm, wenn möglich, unsere Kultursprache zu geben, ist daher unumgängliche Forderung, um ihn geistig zu befreien. Die Forderung seiner Ausbildung in der allgemeinen Umgangssprache wird aber noch von einer anderen Seite her begründet, der der Verständigung: Nur wenn er mit den redenden und hörenden Menschen sprachlich verkehren kann, vermag er ein wirklich brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden. So wird denn der deutsche Taubstumme von Anfang an in der Lautsprache unterrichtet.

Sehen wir aber nun die Ausführung dieses Unterrichts

näher an, so stellt sich heraus, das die beiden Zwecke der Spracherlernung: geistige Ausbildung des Sprechenden selbst und Verständigung mit anderen Menschen nichts weniger als gleichmäßig verwirklicht werden. In unseren Taubstummenschulen ist das Interesse so sehr darauf konzentriert, dem Schüler eine Sprache beizubringen, durch die er sich verständigen kann, daß die geistesbildende Aufgabe der Sprache dahinter zurücktritt. Der Taubstumme lernt die Lautsprache als erste Wortsprache überhaupt; er kann sie aber nicht so lernen, wie ein normales Kind seine erste, d. h. Muttersprache, lernt, auf dem Weg der natürlichen Konversation und damit auch der zugleich geistigen Aneignung — dazu ist die Lautsprache viel zu schwer —, sondern er lernt sie, wie andere Menschen nur eine zweite Sprache, eine fremde Sprache nach der Muttersprache, lernen: systematisch, aus Elementen sie aufbauend, von Lauten zu Worten, zu Flexionen, zu Sätzen übergehend.

Alles dies wird notwendig durch die ungeheuren technischen Schwierigkeiten, welche die Lautsprache dem Taubstummen bereitet. Lange Zeit hindurch ist der Taubstummenunterricht ganz überwiegend ein Kampf ums Lautieren und Artikulieren, ein mechanisches Beibringen von Mundstellungen, Gaumenbewegungen, Ein- und Ausatmungen usw., deren Sinn und Wert dem Schüler zunächst völlig verschlossen bleibt, und, wenn er ihm selbst aufzugehen beginnt, doch in keiner Weise innerlich angeeignet wird. Daß alles erste Sprechenlernen ein Sprech-Denken-Lernen sein muß, und daß sich beides, Sprechen und Denken, hierbei in seinen spontanen Entwicklungsphasen entfalten muß, ist zu sehr beiseite gesetzt. Kein Wunder, daß diese kostbare Zeit, die für rein technischen Drill verbraucht wird, für die geistige Entwicklung uneinbringlich verloren geht, und daß trotz aller Mühe die Lautsprache für einen beträchtlichen Bruchteil der Taubstummen nie zum natürlichen Ausdruck ihres geistigen Daseins wird, daß sie hinter der Schule und nach der Schulzeit in die Gebärde und damit in die Gefahr intellektueller Stagnation verfallen.

Gegenüber diesem Umstand erscheint doch nun das in manchen amerikanischen Anstalten geübte Verfahren und vor allem der schöne Erfolg von Miß Sullivan zur gründlichen Überlegung zu mahnen. Hier ist bewiesen, daß es für den Taub-

stummenunterricht eine natürliche Zwischenstufe zwischen Gebärde und Lautsprache gibt, die den Geist über das Niveau der mimischen Bindung hinaushebt und den späteren Erwerb des Lautsprechens aufs glücklichste vorbereitet: das Fingeralphabet. Es ist so leicht zu lernen, daß das Technische daran in wenigen Wochen beherrscht wird; und es können dann mit seiner Hilfe sofort von der untersten Klasse an die ganzen geistigen Kräfte der Sprache in ihre natürliche Betätigung versetzt werden; an Stelle des ganz einseitigen sprachtechnischen Unterrichts der ersten Jahre kann ein ausgiebiger Sachunterricht in den verschiedensten Fächern erfolgen, bei dem in organischer Verbindung die Beherrschung von Sprachform und Sprachgehalt stetig vervollkommnet werden kann. Als eines neben all den anderen Fächern müßte natürlich der Artikulationsunterricht bestehen bleiben, aber nicht mehr mit seinem geisttötenden Mechanismus als dominierendes. Dann wird auch bald die Zeit kommen, in der nun die Lautsprache als Übersetzung der Fingersprache beigebracht werden kann; der Erfolg in ihrer Aneignung wird sicher kein geringerer, vielleicht ein größerer sein als bisher, denn sie ist dann von Anfang an durchgeistigt, mit Sinn und Bedeutung erfüllt.[1])

Man wende nicht ein, daß die Einführung des Fingeralphabets ein Umweg und damit eine beträchtliche Mehrbelastung des Unterrichts darstelle. Es ist ein psychologischer Satz, der viel zu wenig beachtet wird, daß ein Mehr an psychischen Inhalten durchaus nicht immer ein Mehr an psychischer Arbeit darstellt. Der gerade Weg, der mit möglichster Vermeidung von Zwischengliedern aufs Ziel los geht, ist in der Erziehung nicht immer der kürzeste. Vielmehr bedürfen wir oft genug — jede pädagogische Tätigkeit weiß es — der psychischen Hilfen, die, wenn sie ihre Schuldigkeit getan, zurücktreten oder ganz ausgeschaltet werden können. Sie erschweren nicht,

[1]) Obige Ausblicke begegnen sich mit Reformvorschlägen des Breslauer Taubstummenlehrers J. Heidsiek, der seit Jahren die Mängel der einseitigen Lautsprachmethode betont. Früher verlangte er als Ergänzung die umfangreichere Zulassung der Gebärde beim Taubstummenunterricht, neuerdings (Das Taubstummenbildungswesen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas, Breslau 1899) die Mitbenutzung des Fingeralphabets.

sondern erleichtern die Arbeit.[1]) Eine solche Hilfe größten Stils aber wäre, nach allem, was wir bei Helen Keller erlebt haben, das Fingeralphabet.

Und dann sei auch noch auf einen anderen psychologischen Befund in diesem Zusammenhang aufmerksam gemacht. Die Bewältigung von Lernstoffen bestimmter Größe verlangt, nach mannigfachen experimentellen Untersuchungen, die fünf- bis zehnfache Schwierigkeit und Zeitvergeudung, wenn der Stoff mechanisch angeeignet wird, als wenn er mit Sinn verbunden ist.[2]) Die Lautsprache als erste Sprache muß mit all ihren Schwierigkeiten mechanisch angeeignet werden, während sie als zweite Sprache einen mit Sinn verbundenen Lernstoff bedeuten würde. Man erwäge, ob die hierdurch gegebene ungeheure Erleichterung die Mehrbelastung durch das Fingeralphabet nicht beträchtlich überkompensieren würde.

Ein letzter Gesichtspunkt, der für das Fingeralphabet spricht, ist endlich die nur so mögliche erfolgreichere Unterdrückung der Gebärde. Daß diese Unterdrückung wünschenswert ist, ist klar; denn das Fortbestehen der primitiven Sprachform neben der höheren verhindert, daß die höhere zum selbstverständlichen Träger der geistigen Entwicklung wird; darum ist auch der Kampf gegen die Gebärde im ganzen deutschen Taubstummenschulunterricht proklamiert. Andererseits aber wird allseitig zugestanden, daß dieser Kampf stets ohne vollen Erfolg geführt wird. Der Grund ist oben angedeutet: der Taubstumme braucht ein ihm natürliches Ausdrucks- und Verständigungsmittel; da die Lautsprache diese Natürlichkeit in den ersten entscheidenden Unterrichtsjahren nicht gewinnt, so bleibt ihm nichts anderes übrig, als die ihm adäquate Gebärde. Das Fingeralphabet aber ist — wie sich so frappant bei Helen Keller gezeigt hat — vorzüglich geeignet als Ablöserin der Gebärde. Der starke Drang des Taubstummen, mit den Händen zu gestikulieren, wird hier nicht gewaltsam unter-

[1]) Man denke etwa an das laute Zählen des Anfängers beim Klavierspiel.

[2]) So fand z. B. Ebbinghaus (Grundzüge d. Psychologie I., S. 627), daß er sinnvolle Verse acht- bis neunmal schneller lernte als sinnlose Silbenreihen von etwa gleicher Länge.

drückt — was doch nicht gelingt —, sondern zweckvoll verwertet und in den Dienst der höheren Geistesbildung gestellt, — und die Gebärde wird überflüssig.

3. Zur Erziehung von Taubstumm-Blinden.

Am meisten natürlich ist zu hoffen und zu erwarten, daß der bei Helen Keller errungene pädagogische Erfolg von Bedeutung werden wird für die Erziehung ihrer eigentlichen Schicksalsgenossen: der Taubstummblinden. Da über diese Seite der Heilpädagogik, abgesehen von den Fällen Laura Bridgman und dem unsrigen, noch so wenig an die weitere Öffentlichkeit gedrungen ist, so sei hier ein kurzer Hinweis auf das bisher schon vorliegende Material gegeben.

An größeren Publikationen über Taubstummblindheit existieren, außer Jerusalems Bridgman-Monographie und Helen Kellers Selbstbiographie, drei Arbeiten: eine deutsche von Riemann,[1]) eine amerikanische von Wade,[2]) eine französische von Arnould.[3])

Der Berliner Taubstummenlehrer Riemann gibt eine ausführliche Darstellung des Unterrichts, den er der taubblinden Hertha Schulz erteilt hat und schließt eine Besprechung von zwölf anderen Fällen an.

Die mir nicht zugänglichen Arbeiten Wades sollen wesentlich Zusammenstellungen kurzer Notizen über eine Reihe von Einzelfällen enthalten.

Am wichtigsten ist das Buch Arnoulds, das — wenigstens teilweise — ins Deutsche übersetzt zu werden verdiente. Arnould, der seinem Beruf nach dem Problem der Taubblindheit

[1]) G. Riemann. Taubstumm und blind zugleich. Unterrichtliche Tätigkeit und Beobachtungen an solchen Kindern nebst geschichtlicher Wiedergabe ähnlicher Fälle. Berlin 1895. 97. S. Fünf Jahre später veröffentlichte Riemann unter gleichem Titel seinen oben mehrfach zitierten kurzen Vortrag in der Zeitschr. f. päd. Psychol. II. Dem Vernehmen nach gedenkt Riemann demnächst wieder über die weiteren Fortschritte seiner Schülerin zu berichten.

[2]) William Wade. The Deaf-Blind. A Monograph. Hecker brothers, Indiana (U. S.) 1901. 80 S. — Dazu eine Ergänzung: The Blind-Deaf. A supplement to the Deaf-Blind. 1902. 28 S.

[3]) L. Arnould. Une Ame en Prison. Histoire de l'éducation d'une aveugle-sourde-muette de naissance et ses soeurs des deux mondes. III. éd., Paris (Oudin) 1904. 172 S.

eigentlich gänzlich fernsteht — er ist Literarhistoriker in Poitiers —, sah es als seine Pflicht an, die größere Öffentlichkeit mit einer pädagogischen Leistung bekannt zu machen, die weder in ihrer erziehlichen noch in ihrer philosophischen und psychologischen Bedeutung von den französischen Lehrern und Gelehrten bisher genügend beachtet worden sei. Es handelt sich um die recht erfolgreiche Erziehung der 1885 taubblind geborenen Marie Heurtin in der von den grauen Schwestern geleiteten Anstalt zu Larnay bei Poitiers.[1]) Arnould gibt nun freilich mehr die äußeren Daten dieser Erziehung als ihre pädagogische und psychologische Analyse, doch deutet er uns an, daß wir erfreulicherweise von Jerusalem eine Bearbeitung des Falles erwarten dürfen. Ein großer Teil des Buches ist angefüllt mit dem Abdruck von Artikeln über Marie Heurtin aus Zeitungen und Zeitschriften fast durchweg katholischer Observanz. Eine andere, ebenfalls in Larnay erzogene ältere Taubstummblinde, Marthe Obrecht, findet dann kürzere Schilderung; endlich folgt eine höchst dankenswerte gedrängte Zusammenstellung des ganzen auf die Taubblindenpädagogik bezüglichen Materials, vor allem ein Katalog von 54 Fällen angeborener oder früh eingetretener Taubblindheit, mit kurzen Abrissen des Lebenslaufs und sorgfältigen bibliographischen Notizen.

Die folgenden tatsächlichen Angaben beruhen hauptsächlich auf Benutzung oder Bearbeitung dieses Katalogs.

Einigen freilich noch sehr dürftigen Statistiken zufolge ist bei etwa 2—3 % aller Taubstummen zugleich Blindheit vorhanden; doch kommt von diesen nur ein Bruchteil für die Erziehungsfrage in Betracht, da bei vielen die Blindheit erst in späteren Lebensjahren hinzugetreten ist, bei anderen die Taubblindheit nur eine Teilerscheinung eines körperlichen oder geistigen Gesamtdefektes ist, der unterrichtliche Einwirkung überhaupt ausschließt. Aus dem letzteren Grunde stirbt auch ein starker Prozentsatz der Taubstummblinden in sehr frühem Lebensalter. Oft genug aber ist ja der Defekt, wie z. B. bei

[1]) Die eigentliche Vollbringerin dieser Erziehungstat ist die Schwester Sainte-Marguerite, die um dieses Verdienstes willen von der französischen Akademie mit dem Montyonpreise bedacht worden ist.

Laura Bridgman und Helen Keller, lediglich Folge einer akuten Erkrankung und kann dann bei sonst gesundem Körper und Geist bestehen; hier ist dann Erziehung und Unterricht in weitem Umfang möglich.

Angeboren war die Taubblindheit sechsmal unter den 54 Fällen Arnoulds. Natürlich ist dieser Umstand für pädagogische Absichten sehr erschwerend; die Erziehung hatte in einem jener sechs Fälle guten Erfolg (bei Marie Heurtin) und in einem Falle leidlichen Erfolg (bei einem deutschen Knaben Josef Sure in Hesborn [Westfalen].)

Merkwürdig ist das Überwiegen des weiblichen Geschlechts: unter den 54 Fällen Arnoulds sind 34 Mädchen (63 %).

Besonders stark von dem Übel scheint Schweden heimgesucht zu sein; hier sollen nach einer Statistik auf 2100 Taubstumme 90 kommen, die zugleich blind sind (= $4^1/_3$ %). Schweden hat auch bereits seit fast zwei Jahrzehnten eine Sonderschule für taubstummblinde Kinder in Venersborg, in der von 1886—1902 18 solcher unglücklichen Geschöpfe Unterricht empfangen haben.[1])

In allen übrigen Ländern fehlen besondere Erziehungsstätten für diese Dreisinnigen; Krüppelheime, Blindenanstalten, haupsächlich aber Taubstummenanstalten sind ihre Domizile, soweit Anstaltserziehung in Frage kommt. Daneben gibt es einerseits eine kleine bevorzugte Gruppe, die — wie Helen Keller — intensiven Privatunterricht erhält, andererseits eine, ihrem Umfang nach unkontrollierbare, unglückliche Schar von solchen, die, obwohl erziehungsfähig, gänzlich unerzogen zu Hause dahinvegetieren oder in Idiotenanstalten gesteckt sind.

Daß die beiden letztgenannten Möglichkeiten auch heute noch mehr oder minder häufig vorkommen müssen, ist leider kaum zu bezweifeln. Wie die Berichte zeigen, war es oft nur ein glücklicher Zufall, der die Eltern oder Pfleger eines taubstummblinden Kindes an die richtige Stelle kommen ließ — ein Zufall, der ebenso leicht hätte versagen können und gewiß

[1]) Die Leiterin, Frau Elisabeth Anrep-Nordin, hat über die Leistungen der Schule in vier Broschüren (1893—1903) Berichte veröffentlicht (in schwedischer Sprache).

in anderen Fällen versagt hat. In weitesten Kreisen ferner ist die Tatsache, daß Taubblinde überhaupt erziehungsfähig sind, völlig unbekannt, so daß man erst gar nicht mit der Möglichkeit rechnet, solche bedauernswerten Wesen aus der Vertierung retten zu können. Endlich ist die bei Taubblindheit vorhandene Unzugänglichkeit des Geistes mit primärer Unzulänglichkeit des Geistes in den äußeren Symptomen der Entwicklungshemmung so ähnlich, daß die Fehldiagnose auf Idiotie sehr nahe liegt; auch die recht intelligente Marie Heurtin ist der Idiotenanstalt nur mit knapper Not entgangen.

Sehr vielsagend scheint mir in dieser Hinsicht eine kleine Statistik zu sein, die ich, auf Grund der von Arnould zusammengebrachten 54 Fälle, über die Beteiligung der verschiedenen Kulturländer an der Taubstummblinden-Erziehung aufgestellt habe; bei der umfassenden Literaturbeherrschung Arnoulds ist nicht anzunehmen, daß ihm wesentliches Material entgangen sein sollte. Hiernach steht jenes Land, das als erstes in der Taubblinden-Erziehung voranging, auch in bezug auf die Zahl der behandelten Individuen an der Spitze: den Vereinigten Staaten gehören 23 Fälle (also fast die Hälfte aller) an. Es folgt Schweden mit 10, Deutschland und Frankreich mit je 6, Spanien mit 2, England, Schottland, Belgien, die Schweiz, Norwegen und China mit je 1 Fall. Sollte nun wirklich in England außer der einen (1873 geborenen und erst mit acht erblindeten, mit elf Jahren ertaubten) Jeanne Paterson kein einziger Fall von früh eingetretener Taubblindheit existiert haben und existieren, ebenso in Italien, in Rußland usw.? Sollten aber nicht auch in den anderen Ländern sehr viel mehr Fälle vorhanden sein, auch erziehbare Fälle, als wirklich erzogen worden sind?

Damit nicht noch weiterhin geistig gesunde, entwicklungsfähige Individuen zu seelischem Verkommen verurteilt werden, scheint daher ein Appell an die Öffentlichkeit — wie ihn schon Riemann und Arnould ähnlich versucht haben — durchaus notwendig: man sorge dafür, daß die Erziehbarkeit taubstummblinder Kinder zu einer allgemein gekannten Tatsache, und daß ihre Erziehung zu einer allgemeinen humanitären Forderung gemacht werde!

Aber noch aus einem anderen Grunde ist es Zeit, daß die Taubblindheitspädagogik aus ihrer Verborgenheit heraustrete: es müssen die bisher gemachten methodischen Erfahrungen allen weiteren derartigen Erziehungsversuchen zugute kommen. Als die Nonnen von Larnay taubstummblinde Kinder zur Erziehung übernahmen, wußten sie nichts von Laura Bridgman und dem dort angewandten Verfahren und mußten sich mühselig selbst ihre Methode schaffen. Das gleiche gilt von den Pflegerinnen der Hertha Schulz im Oberlinhause; und als Riemann Herthas Unterricht übernahm, kannte er zwar die amerikanischen Fälle dem Namen nach, machte sich aber nicht die dortigen Erfahrungen zu Nutze, sondern unterrichtete mit einer Modifikation der deutschen Taubstummenunterrichtsmethode. (Näheres hierüber weiter unten.) Die hier herrschende Zersplitterung wird so recht augenfällig, wenn man dem Katalog von Arnould entnimmt, auf wie verschiedene, zum Teil sehr unbeholfene Mittel die Taubblinden-Pädagogik kam, weil sie so oft immer wieder von vorne anfangen mußte. Wir finden neben den uns schon bekannten Verständigungsmitteln: Brailleschrift, Reliefschrift, natürlicher Gebärde, künstlicher Gebärde, Fingeralphabet und Lautsprache, noch die „Fingerschrift" und den „alphabetischen Handschuh". Bei der vielfach angewandten Fingerschrift besteht die Unterhaltung darin, daß der Taubblinde mit dem Finger das, was er sagen will, auf den Tisch schreibt, und daß der andere den Finger des Taubblinden ergreift und damit auf dessen Brust, Wange oder Hand seine Worte schreibt. Noch merkwürdiger und sicherlich schwerfälliger ist der „alphabetische Handschuh", der einigemal in Amerika bei erst spät eingetretener Erblindung angewandt worden ist: Der Taubblinde zieht einen Handschuh an, in dessen Innenfläche die 24 Buchstaben des Alphabets eingedruckt sind; der Partner tippt wie beim Schreibmaschinenschreiben auf die Buchstaben, und der Taubblinde erkennt an den verschieden lokalisierten Berührungsempfindungen die gemeinten Buchstaben.

Weitaus am häufigsten freilich kam das Fingeralphabet zur Anwendung, das immer wieder seine große Brauchbarkeit erwies. Außer in Amerika ist es das Hauptverständigungs- und Unterrichtsmittel in der schwedischen Schule, sowie bei

den beiden uns genauer bekannten französischen Taubblinden; diese zwei an derselben Stelle befindlichen Schicksalsgefährtinnen sind auf solche Weise, ohne je etwas von einander gesehen oder gehört zu haben, des lebhaftesten Gedankenaustausches fähig und in warmer Freundschaft verbunden. Die Nonnen von Larnay hatten freilich nicht sofort mit dem Fingeralphabet begonnen, sondern es zunächst mit der Einführung von künstlichen Gebärden versucht; doch häufte sich die Zahl der hierzu nötigen Zeichen bald so sehr, daß sie für die Kinder verwirrend wurden. Die nun angewandte „Dactylologie" wurde gleich mit großer Freude aufgegriffen und mit Leichtigkeit bewältigt. Später begann man — bei Marie Heurtin — mit Lautsprachlektionen, die aber bald wieder aufgegeben wurden.

In dem letzten uns näher bekannten Fall hat das Fingeralphabet nicht diese Rolle gespielt. Hertha Schulz, 1876 geboren, im vierten Jahre ertaubt und erblindet (sie konnte also schon sprechen, verlor aber die Sprache völlig und wurde auch bei späterem Sprachunterricht kaum durch bewußte Worterinnerungen unterstützt), kam mit elf Jahren in das Oberlinhaus (Krüppelheim) in Nowawes bei Potsdam. In den ersten vier Jahren erfolgte ihre geistige Ausbildung lediglich durch Vermittlung der Brailleschrift, mit deren Hilfe sie zu einem nicht zu geringen Wortschatz und zur Bildung kleiner flexions- und partikelloser Sätzchen gelangt war (z. B. Hertha Hut Mantel fort). Nun wurde Riemann zugezogen und begann sogleich mit einem systematischen L a u t sprachunterricht; zu jedem gelernten Laut und Wort wurde stets das entsprechende fingeralphabetische Zeichen und das Schriftzeichen in Reliefbuchstaben beigebracht; doch der Laut erhielt — und behielt auch später — stets die Vorherrschaft. Sie ist so weit gebracht worden, daß ihre Sprache für ihre Umgebung verständlich ist.

Was schließlich die bisherigen E r f o l g e der Taubstummblinden-Ausbildung anlangt, so ist ein Ergebnis, das dem bei Helen Keller erzielten auch nur annähernd ähnelte, in keinem anderen Falle erreicht worden. Vielmehr stehen die besseren Fälle ungefähr auf der Stufe von Laura Bridgman, also einer sehr eingeschränkten Elementarbildung, die etwa Lesen, Schreiben, die vier Spezies, Wiedergabe kleiner Geschichten, etwas

Naturkunde, etwas Geographie und Geschichte des Heimatlandes, vor allem Religion umfaßt. Bei Laura Bridgman, Hertha Schulz, Martha Obrecht, Marie Heurtin finden wir das religiöse Moment besonders stark betont; dies beruht zum Teil darauf, daß die Kinder in der Atmosphäre religiöser Wohltätigkeitsanstalten ihre Heimat gefunden haben, zum anderen darauf, daß ihre Abgeschlossenheit von der Außenwelt die Richtung auf das Übersinnliche, und ihr doppeltes Unglück die Hoffnung auf die jenseitige Glückseligkeit besonders bestärkt hat.

Neben jenen theoretischen Fächern geht meist eine Ausbildung der Handfertigkeit (Stricken, Flechten usw.) einher, die zuweilen einen hohen Grad erreicht.

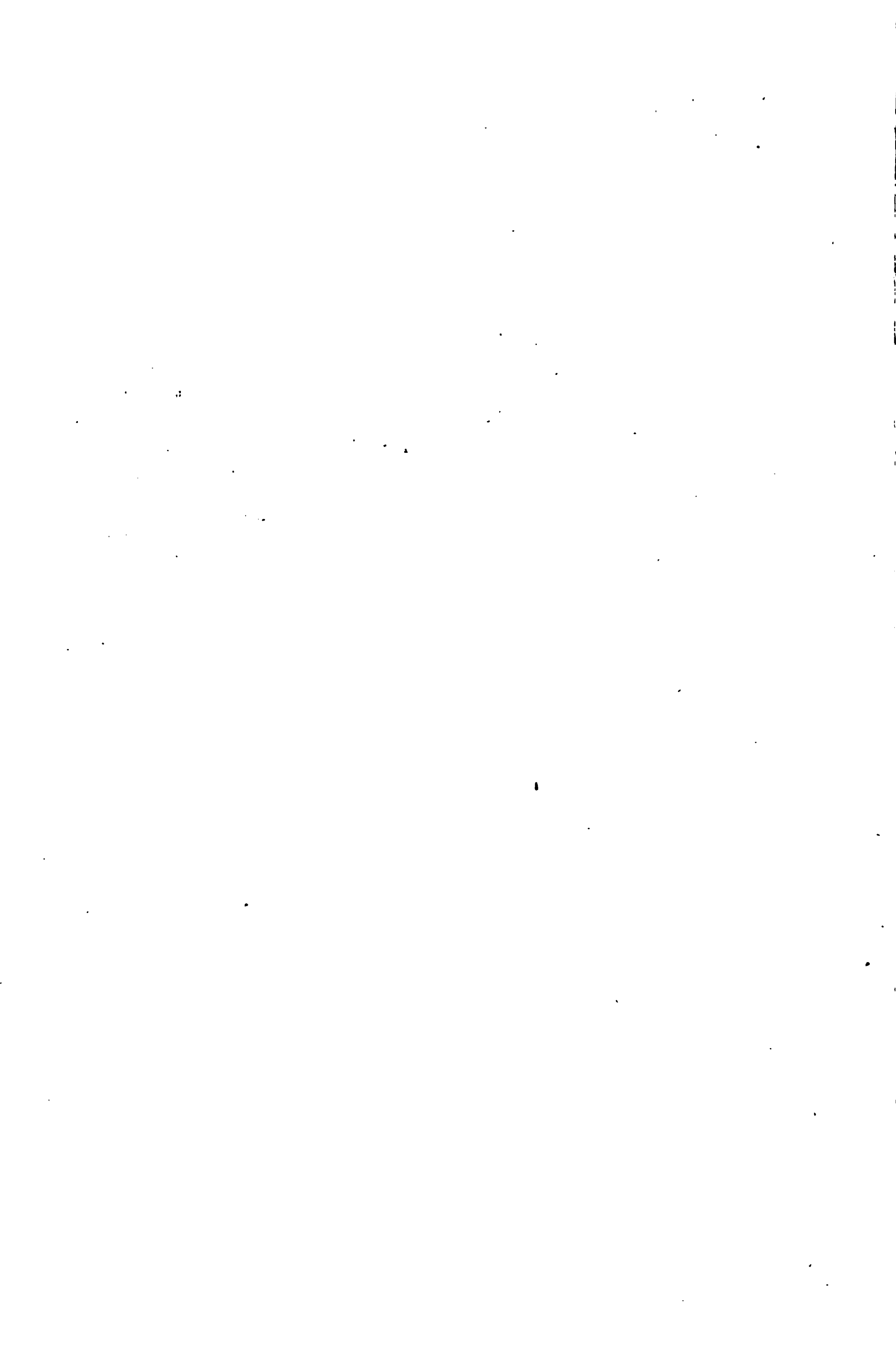
Daß das bei anderen Taubstummblinden erzielte geistige Niveau so tief unter dem Helen Kellers liegt, ist ja zum größten Teil zurückzuführen einerseits auf die hohe Begabung Helens, andererseits auf den intensiven, über alle denkbaren Hilfsmittel unbeschränkt verfügenden Privatunterricht, hinter dem jede Anstaltserziehung zurückbleiben muß. Aber einen gewissen Anteil wird doch wohl auch die Methode haben. Soweit die Berichte erkennen lassen, ist die Sullivan-Methode, die das Sprechdenken von vornherein durch Konversation seine natürliche Entwicklung nehmen läßt, in keinem anderen Falle angewandt worden; vielmehr ging man stets systematisch vor, lehrte die Kinder die einzelnen Wörter isoliert, schritt zu Wortklassen, Flexion, Satzbildung vor usw.— wie wir es soeben als berechtigt für das Erlernen einer zweiten Sprache, aber als unnatürlich für das Erlernen des ersten Sprechens nachgewiesen haben. Selbstverständlich soll daraus den so verdienstvollen und aufopfernden bisherigen Bildnern der Taubstummblinden kein Vorwurf gemacht werden; aber für die Zukunft wird man allerdings, wo die gleiche Aufgabe besteht, nicht mehr an dem Sullivanschen Verfahren vorübergehen dürfen, ohne wenigstens einen Versuch damit zu machen. Man wird feststellen müssen, ob es nicht auch bei mittlerer Begabung des taubblinden Kindes besser ist, ihm die Fingersprache annähernd in der Weise beizubringen, wie dem vollsinnigen Kinde die Lautsprache, als daß man es analog dem lateinlernenden Sextaner unterrichtet. Riemann, der Lehrer von Hertha Schulz, hat in

seinem Buche prinzipiell das systematische, aus Elementen schrittweise das Sprachgebäude aufbauende Verfahren befürwortet[1]) und auch bei seiner Schülerin praktisch durchgeführt. Aber fünf Jahre später sagte er in seinem Vortrag: „Oft will es mir scheinen, als ob in der ganzen Zeit, wo sie noch nicht unterrichtet wurde, und auch solange ihr der Unterricht noch nicht genug Denkstoff bieten konnte, ihr ganzes Denken nur in diesen Kindererinnerungen aufgegangen ist. Sie ist dadurch vielleicht zu lange im Banne der Kindheit erhalten geblieben." (A. a. O. S. 267.) Sollte dazu nicht vielleicht doch der Umstand beigetragen haben, daß der erste Sprachunterricht, weil er in so überwiegendem Maße technischer Unterricht war, die Förderung der spontanen geistigen Entwicklung hintan setzen mußte?

Man sieht aus diesen Fragen, wie wichtig es für die Taubblindenpädagogik auch in methodischer Beziehung wäre, wenn sie endlich aus dem Stadium des unsicheren Tastens und Probierens seitens vereinzelter Erzieher herauskäme und zu einer sozialpädagogischen Angelegenheit gemacht würde. Ein internationaler Zusammenschluß aller Beteiligten wäre hier sehr wünschenswert.

[1]) „Der Sprachaufbau hat bei Taubstummblinden ebenso stattzufinden, wie bei den Taubstummen. Sowohl der begriffliche Inhalt als die formale Folge müssen sich in elementarer Anreihung tragen und fördern." A.a.O. S.93.








3 2044 079 714 713